DOCUMENT RESUME

ED 479 520 SE 068 308

| | |
|---|---|
| TITLE | Education Relative a l'Environnement: Regards, Recherches, Reflexions. Volume 4. |
| ISBN | ISBN-2-89276-271-5 |
| ISSN | ISSN-1373-9689 |
| PUB DATE | 2003-00-00 |
| NOTE | 369p.; Produced by the Universite du Quebec a Montreal, Fondation Universitaire Luxembourgeoise. For volumes 1-3, see SE 068 263-265. |
| AVAILABLE FROM | Universite du Quebec a Montreal, Faculte des Sciences de l'Education, CP.8888, Succ. Centre-ville, Montreal, Quebec, Canada H3C 3P8. Tel: 514-987-4608; e-mail: ere-uqam@er.uqam.ca. |
| PUB TYPE | Reports - Descriptive (141) -- Speeches/Meeting Papers (150) |
| LANGUAGE | French |
| EDRS PRICE | EDRS Price MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS |
| DESCRIPTORS | *Culture; Elementary Secondary Education; *Environmental Education; *Environmental Influences; Higher Education |

ABSTRACT

This document takes a critical look at the relationship between environment, culture, and development from the perspective of education relative to the environment. Papers include: (1) "Education a l'environnement ou acculturation?" (Jean-Etienne Bidou); (2) "Environnement et developpement: La culture de la filiere ONU" (Lucie Sauve, Tom Berryman, and Renee Brunelle); (3) "Education pour l'ecodeveloppement au Bresil: Promesses et incertitudes" (Paulo Freire Vieira); (4) "Communautes, enjeux environnementaux et recherche en education relative a l'environnement" (Ian Robottom); (5) "L'education au developpement urbain: Quelle education pour quels developpements?" (Diane Pruneau and Gisele Desjardins); (6) "Le Programme d'action environnementale Eco-quartier de Montreal: Quel(s) environnement(s) et quelle(s) culture(s) pour quel(s) developpement(s) en contexte d'education communautaire?" (Carine Villemagne); (7) "Concepts et pratiques d'amenagement en espace rural: Une analyse des programmes francais de formation des techniciens en gestion et protection de la nature" (Marie-Helene Bouillier-Oudot); (8) "Explorer, comprendre et agir ensemble: Une recherche collaborative avec les Innus du Labrador" (Helene Godmaire, Lucie Sauve, and Jacinthe Boileau); (9) "Developpement touristique et education relative a l'environnement: Conflits de representations autour du projet de valorisation museographique d'un territoire" (Olivier Rousseau and Yves Girault); (10) "Les emergences en recherche-action: Serendipite ou choc de culture?" (Emmanuel Legrand); (11) "L'eco-ontogenese: Les relations a l'environnement dans le developpement humain-d'autres rapports au monde pour d'autres developpements" (Tom Berryman); (12) "L'economie du savoir" (Simon Lajeunesse); (13) "Environnement, culture, developpement et education relative a l'environnement: Regards croises" (Marie-Claire Domasik- Bilocq and Marianne von Frenckell); (14) "Temps agricoles: Une autre culture du temps" (Anne Moneyron); (15) "Obstacles et sources a lÕemergence dÕun moment ecoformateur" (Eric Beaudout); (16) "L'ethnopedagogie: Un nouveau regard sur le developpement en education relative a l'environnement" (Thierry Pardo); (17) "L'experience du reseau ENSI de l'OCDE-L'ecole comme modele de

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made from the original document.

communaute apprenante" (Michela Mayer); (18) "L'education a l'environnement au parc du Mont- Royal: Ou l'histoire offre un regard different sur l'environnement" (Eric Richard); (19) "Pratiques culturelles et conservation de la biodiversite en Guinee" (Marcel Sow); (20) "Influence des moyens de communication et dÕinformation sur l'education a l'environnement en Afrique sud-saharienne: Le cas du Cameroun" (Urbain Njatang); (21) "Les processus multipartites de collaboration en environnement de la Foret modele de Fundy: Un contexte d'education relative a l'environnement" (Omer Chouinard and Johanne Perron); (22) "Unir les rives de la Mediterranee sous l'angle de l'education a l'environnement dans la perspective d'un mond viable pour tous" (Maryse Clary); (23) "Breve analyse des liens cultures environnements developpements dans une perspective d'education relative a l'environnement" (Carmen Ramos and Christian Souchon); and (24) "Au-dela du developpement durable, une educaiton a la competence ethique dans la diversite et la complexite des cultures" (Milagros Chavez). (MVL/Author)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 479 520

# ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

## REGARDS ○ RECHERCHES ○ RÉFLEXIONS

SE 063 808

BEST COPY AVAILABLE

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY

L. Sauvé

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2A

VOLUME 4
2003

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

**ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT**
**Regards • Recherches • Réflexions**

PARTENAIRES :
Fondation Universitaire Luxembourgeoise (FUL), Arlon, Belgique
Université du Québec à Montréal (UQAM), Québec - Canada
Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement
Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement (Ifrée-ORE), Poitou-Charentes, France
Institut du Sahel, Bamako, Mali

COMITÉ DE DIRECTION :
Louis Goffin, Directeur, Fondation Universitaire Luxembourgeoise (Arlon, Belgique)
Lucie Sauvé, Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal (Québec - Canada)

DISTRIBUTION ET PROMOTION :
Éducation relative à l'environnement/Revue
Fondation Universitaire Luxembourgeoise
185, Avenue de Longwy, 6700 Arlon, Belgique
Téléc. : +32 63 230 897 ; http://www.ful.ac.be
Courriel : domasik@ful.ac.be

**Pour les envois à destination des Amériques :**
Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement
Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-ville
Montréal, Québec, Canada, H3C 3P8
Téléc. : 1 (514) 987-4608
Courriel : chaire.educ.env@uqam.ca

SITE INTERNET DE LA REVUE :
http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/REVUE

Dépôts légaux : 2e trimestre 2003
Bibliothèque nationale du Canada / Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque royale de Belgique
ISSN 1373-9689
ISBN 2-89276-271-5
ISBN 2-87252-001-8
© Université du Québec à Montréal
© Fondation Universitaire Luxembourgeoise
Tous droits de reproduction et de traduction réservés

**Illustration :** « *Delicate Balance* » est l'œuvre de l'illustrateur Marc Mongeau : http://www.marcmongeau.com/.

**Conception visuelle :** Juanita Torres et Petronella Van Dijk
**Mise en page :** Prétexte communications

# ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

## REGARDS ○ RECHERCHES ○ RÉFLEXIONS

## ENVIRONNEMENTS, CULTURES ET DÉVELOPPEMENTS

Ce volume invite à porter un regard critique
sur le réseau des relations entre environnement, culture et développement
dans une perspective d'éducation relative à l'environnement.
Il regroupe des articles apportant des éclairages différents sur ce réseau complexe,
au-delà des lieux communs associés au langage de la durabilité / soutenabilité.

**VOLUME 4**
**2003**

CHAIRE DE RECHERCHE DU CANADA EN
ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT
**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL**

La responsabilité de production de ce volume 4 de la Revue

**ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT**
**Regards • Recherches • Réflexions**

a été confiée à la Chaire de recherche du Canada
en éducation relative à l'environnement
de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

**Sous la direction de**
**Lucie Sauvé**
**Renée Brunelle**


COMITÉ DE RÉDACTION :

Lucie Sauvé (UQAM)
Renée Brunelle (UQAM)
Tom Berryman (UQAM)
Étienne van Steenberghe (UQAM)
Carine Villemagne (UQAM)

COMITÉ DE LECTURE :

Salifou Assane Seiny (École Instrument de Paix - EIP, Niger)
Barbara Bader (Université de Sherbrooke, Québec)
Moussa Batchily Ba (Institut du Sahel, Mali)
Jean-Étienne Bidou (Ifrée-ORE, IUFM Poitou-Charentes, France)
Armel Boutard (UQAM)
Marc Boutet (Université de Sherbrooke, Québec)
Jean Burger (Ifrée-ORE, France)
Patrick Charland (UQAM)
Milagros Chavez (Universidad de los Andes, Venezuela)
Marie-Claire Domasik-Bilocq (FUL, Belgique)
Yves Girault (Museum national d'Histoire naturelle, France)
Louis Goffin (FUL, Belgique)
Emmanuel Legrand (FUL, Belgique)
Isabel Orellana (UQAM)
Marie Saint-Arnaud (UQAM)



Collaboration spéciale à la production : Lynne Dionne (UQAM)

# REMERCIEMENTS

Nous remercions vivement les organismes qui ont apporté leur soutien financier à la production de ce quatrième volume de la revue *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions* :

- Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, Université du Québec à Montréal
- Ministère de l'Éducation du Québec
- Ministère de l'Environnement du Québec
- Société de la Faune et des Parcs du Québec

- Ministère de l'Éducation
- Ministère de l'Environnement
- Société de la Faune et des Parcs

**Note de la rédaction**

Dans cet ouvrage, le lecteur trouvera différents acronymes pour désigner l'éducation relative à l'environnement ou pour certains, l'éducation environnementale : ERE, ErE et EE. Le comité de rédaction a tenu à respecter les choix des auteurs à cet effet. Par ailleurs, leur choix relatif à la féminisation des termes a également été respecté. Seules les notes biographiques des auteurs(es) ont été féminisées, le cas échéant.

BEST COPY AVAILABLE

# SOMMAIRE

**1. Éditorial,** *Lucie Sauvé* et *Renée Brunelle*.....7

**2. Recherche et réflexions**

- Éducation à l'environnement ou acculturation ? *Jean-Étienne Bidou* .....13
- Environnement et développement : la culture de la filière ONU, *Lucie Sauvé, Tom Berryman* et *Renée Brunelle* .....33
- Éducation pour l'écodéveloppement au Brésil : promesses et incertitudes, *Paulo Freire Vieira* .....57
- Communautés, enjeux environnementaux et recherche en éducation relative à l'environnement, *Ian Robottom*.....77
- L'éducation au développement urbain : Quelle éducation pour quels développements ? *Diane Pruneau* et *Gisèle Desjardins* .....97
- Le Programme d'action environnementale Éco-quartier de Montréal : Quel(s) environnement(s) et quelle(s) culture(s) pour quel(s) développement(s) en contexte d'éducation communautaire ? *Carine Villemagne*.....113
- Concepts et pratiques d'aménagement en espace rural : une analyse des programmes français de formation des techniciens en gestion et protection de la nature, *Marie-Hélène Bouillier-Oudot* .....129
- Explorer, comprendre et agir ensemble : une recherche collaborative avec les Innus du Labrador, *Hélène Godmaire, Lucie Sauvé* et *Jacinthe Boileau* .....147
- Développement touristique et éducation relative à l'environnement : Conflits de représentations autour du projet de valorisation muséographique d'un territoire, *Olivier Rousseau* et *Yves Girault*.....163
- Les émergences en recherche-action : sérendipité ou choc de culture ? *Emmanuel Legrand* .....185
- L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développements, *Tom Berryman* .....207

BEST COPY AVAILABLE

**3. Regards**

- L'économie du savoir, *Simon Lajeunesse* .....231
- Environnement, culture, développement et éducation relative à l'environnement : regards croisés, *Marie-Claire Domasik-Bilocq* et *Marianne von Frenckell* .....233
- Temps agricoles : une autre culture du temps, *Anne Moneyron*.....241
- Obstacles et sources à l'émergence d'un moment écoformateur, *Éric Beaudout*.....253
- L'ethnopédagogie : un nouveau regard sur le développement en éducation relative à l'environnement, *Thierry Pardo* .....263
- L'expérience du réseau ENSI de l'OCDE – L'école comme modèle de communauté apprenante, *Michela Mayer* .....269
- L'éducation à l'environnement au parc du Mont-Royal : où l'histoire offre un regard différent sur l'environnement, *Éric Richard* .....283
- Pratiques culturelles et conservation de la biodiversité en Guinée, *Marcel Sow* .....289
- Influence des moyens de communication et d'information sur l'éducation à l'environnement en Afrique sud-saharienne : le cas du Cameroun, *Urbain Njatang* .....297
- Les processus multipartites de collaboration en environnement de la Forêt modèle de Fundy : un contexte d'éducation relative à l'environnement, *Omer Chouinard* et *Johanne Perron*.....309
- Unir les rives de la Méditerranée sous l'angle de l'éducation à l'environnement dans la perspective d'un monde viable pour tous, *Maryse Clary* .....321
- Brève analyse des liens cultures - environnements - développements dans une perspective d'éducation relative à l'environnement, *Carmen Ramos* et *Christian Souchon* .....333
- Au-delà du développement durable, une éducation à la compétence éthique dans la diversité et la complexité des cultures, *Milagros Chavez* .....343

**4. Recensions d'écrits**.....349

**5. L'événement en ERE**

- Comptes-rendus.....363

**6. Publications et ressources** .....369

**7. Répertoire de la recherche**.....373

**8. Directives de publication**.....377

# ÉDITORIAL

## Environnements, cultures et développements

***Lucie Sauvé***
et
***Renée Brunelle***
*Université du Québec à Montréal*

L'évolution des paysages de notre petite planète et celle des conditions environnementales de nos milieux de vie montrent bien à quel point notre espèce humaine et les sociétés que nous formons sont partie intégrante de l'écosphère : il n'y a pas « la nature » d'un côté et « la nature humaine » de l'autre. Certes, nous sommes une manifestation particulière de la nature, avec une extraordinaire capacité de réflexivité et d'agir, mais nous faisons partie de *Gaïa*, pour le meilleur et le pire. Pour le meilleur, lorsque notre créativité se joint aux autres forces créatives de la nature, inventant des espaces d'harmonie et des conditions de mieux-être ; mais aussi pour le pire, comme nous le montrent par exemple l'impact de nos modes de production et de consommation ou les effets dévastateurs de toutes les formes de guerres.

Nos cultures sont une manifestation de la nature. Elles se forment à partir des caractéristiques particulières du milieu de vie des populations, comme en témoignent les vêtements, la nourriture, l'habitat, les chansons, etc. En retour, les populations (d'origine ou migrantes) valorisent et préservent les espèces, les lieux et les paysages qui ont pour elles une signification, une utilité, une valeur culturelle en somme. Le concept de « diversité bioculturelle » met en évidence les liens étroits entre la diversité biologique et la diversité culturelle. Très souvent, les zones riches en diversité biologique sont également des zones riches en diversité culturelle, dont la diversité linguistique est un indicateur.

> Nous ne sommes pas seulement liés à la nature, nous sommes la nature [...]. La société humaine est un sous-système de l'écosphère, les êtres humains sont enchâssés dans la nature [...]. Si l'humanité fait partie du tissu de la nature, l'environnement n'est plus la toile de fond scénique, mais devient le sujet de la pièce elle-même [...]. Il nous faut apprendre à vivre comme partie de la nature. L'économie devient enfin l'écologie humaine. (Wackernagel et Rees, 1999, p. 24-25)

> Libérer la nature dans un sens révolutionnaire ne signifie pas la mettre à la place de la société au centre de notre civilisation [...] c'est élargir l'horizon de notre vie et de notre monde et donner à ceux-ci les deux foyers que sont la société ET la nature. Libérer la nature, c'est couper court à cette obsession des temps modernes qui veut la désenchanter, l'isoler comme si nous n'avions pas grand-chose en commun avec elle [...]. Fruerbach exprime avec force : « Je me sens dépendre de la nature, parce que je me sens dépendre des autres humains ; si je n'avais pas besoin d'eux, je n'aurais pas besoin du monde ; voilà qui me réconcilie avec lui ». [Dans un projet de] transformation de nos modes de vie [...] nature et société sont mises sur le même plan, façonnées à l'unisson. La culture qui exclut la nature est en apparence au bout de son rouleau. La nature fera partie de la culture à venir. Ses contours ne sont pas encore perceptibles, mais son sens l'est déjà : réenchanter le monde. (Moscovici, 2002, p. 123)

Ainsi nos environnements, ceux des villes, des milieux agricoles, des régions montagneuses, des zones littorales, etc., se construisent sur une trame à double dimension, celles de la nature et de la culture (qui exprime l'humain dans la nature). À la fois, ils déterminent notre rapport au monde comme ils témoignent de ce dernier. Ils induisent comme ils traduisent les caractères fondamentaux de nos rapports sociaux, de nos « choix de société », de nos « modes de développement ».

Or nos choix de sociétés, modelés par cette idée moderne du « développement », cette « croyance occidentale » que déconstruit Gilbert Rist (1996), ont conduit à une érosion des cultures, à l'instauration (par invasion) d'une monoculture planétaire. Et celle-ci va de pair avec la destruction des écosystèmes et l'érosion de la diversité biologique, avec la détérioration de la qualité de l'environnement, notre maison de vie partagée. Légitimée par l'argument que le développement économique résoudra les problèmes sociaux et environnementaux, cette monoculture se répand comme un nouveau dogme. Elle accroît l'exploitation et la dépendance des populations, elle alimente l'inégalité et les ruptures au sein des sociétés comme entre les sociétés.

Désormais dit-on, on ne peut plus séparer l'idée d'environnement de celle de développement : l'environnement est la ressource du développement, comme

elle en est aussi le facteur limitant dont il faut bien tenir compte. Une telle conception, considérée comme allant de soi, correspond pourtant à une vision du monde particulière, à cette culture dominante que nous venons d'évoquer et qui témoigne d'un certain rapport entre société et nature. Une remise en question s'impose et ce Volume 4 de la revue *Éducation relative l'environnement* veut y contribuer par divers *Regards, Recherches et Réflexions.*

Le thème « Environnements, cultures et développements » invite les auteurs de ce volume à clarifier le réseau des notions associées à ces trois univers conceptuels et à explorer la pluralité des conceptions possibles, la complexité des relations qui se tissent entre ces trois pôles, la diversité des projets qui en découlent et l'importance des enjeux qui émergent, plus spécifiquement en ce qui a trait à l'éducation. Ils sont invités à adopter une distance critique à l'égard des moules à penser et des « mots d'ordre »[1] contemporains, à faire entre autres l'effort de penser et de dire les choses autrement que dans le langage de la durabilité ou de la soutenabilité, trop souvent utilisé dans une perspective a-critique.

En effet, si le « compromis » du développement durable[2] convient à certains contextes et apparaît pertinent pour amorcer un dialogue avec certains acteurs sociaux de la sphère économique et politique, il importe de reconnaître qu'un tel cadre de référence (culturellement déterminé) reste beaucoup trop étroit ou nettement inadéquat pour interpréter, inspirer ou donner un sens à l'ensemble des dimensions de notre rapport à l'environnement[3]. Or l'une des dérives de la proposition du développement durable est justement celle de confondre une stratégie (dont la pertinence dépend du contexte) avec un projet de société, voire une finalité de notre humanité. S'il faut « Défaire le développement, refaire le monde »[4], il importe en effet de déconstruire les discours et les propositions dominantes, et faire l'effort de penser autrement et de construire ailleurs, « au-delà du développement » comme nous y invite Gustavo Esteva (1996). Parmi les éléments de discours qui méritent d'être questionnés, mentionnons entre autres ceux qui sont associés à l'idée de « capital social », de « ressources humaines », de « stock de ressources naturelles », de « gestion de la nature », de « gestion de l'environnement » ou encore d'« économie du savoir ».

C'est donc à une telle invitation qu'ont répondu les 31 auteurs de ce volume thématique. Certains proposent une réflexion générale d'ordre épistémologique, éthique ou pédagogique ; d'autres adoptent une perspective environnementale ou éducationnelle pour se pencher sur des réalités particulières, formant un ensemble riche de diversité : réalités tantôt urbaines, tantôt rurales, littorales ou de montagne … dans diverses régions du monde, en Afrique sahélienne, autour de la Méditerranée, en Amérique du Nord, en Europe, en Amérique latine. La diversité des regards, recherches et réflexions permet de jeter un meilleur éclairage sur la question complexe

des multiples rapports entre environnement, culture et développement. En filigrane, les textes témoignent aussi de la culture éducationnelle et environnementale des auteurs eux-mêmes, ce qui offre l'intérêt d'accéder à un autre niveau de lecture de cet ouvrage collectif. Dans l'ensemble, celui-ci offre de nombreux éléments pour enrichir le champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement, dont la mission première est celle de stimuler le regard critique sur les fondements de nos rapports au monde, à la *base d'un agir éclairé, cohérent et responsable.*

Bonne lecture !

**Notes**

1 Aminata Traore (2002) identifie les « mots d'ordre » qui s'imposent aux sociétés africaines, et violent leur imaginaire, leur capacité de voir et d'inventer leur monde autrement.

2 Jean-Guy Vaillancourt (1995) explique la genèse du concept de développement durable, qu'il situe dans un contexte historique et socio-politique particulier.

3 La proposition du développement durable sépare économie et société comme deux sphères distinctes : l'économie détermine les rapports entre société et environnement. Par ailleurs, l'environnement est essentiellement envisagé comme un réservoir de ressources, au service de l'économie, condition du développement humain.

4 Il s'agit du titre d'un colloque organisé en 2002 par La Ligne d'horizon (Association des amis de François Partant), Le Monde diplomatique et l'UNESCO (Programme Most) : http://www.apres-developpement.org/html2/listes/colloque.htm.

**Références**

Esteva, G. (1996). Au-delà du développement. *In* W. Sach et G. Esteva (dir.), *Des ruines du développement.* Montréal : Éditions Écosociétés, p. 87-138.

Moscovici, S. (2002). *De la nature. Pour penser l'écologie.* Paris : Éditions Métaillé.

Rist, G. (1996). *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale.* Paris : Presses de Sciences Po.

Traore, A. (2002). *Le viol de l'imaginaire.* Paris et Arles : Fayard et Actes Sud.

Vaillancourt, J.-G. (1995). Penser et concrétiser le développement durable. *Écodécision, 15,* 24-29.

Wackernagel, M. et Rees, W. (1999). *Notre empreinte écologique. Comment réduire les conséquences de l'activité humaine sur la Terre.* Montréal : Éditions Écosociétés.

# RECHERCHES ET RÉFLEXIONS

« Pour se convaincre de sa singularité, le genre humain élève des barrières autour de soi et se pose par contraste avec le reste des êtres animés.

[...] Chercher à savoir comment est apparu le genre humain, retracer l'évolution qui le sépare du monde animal et matériel pour le hausser au-dessus des autres espèces est encore une expression du même problème. Or, la rupture d'avec la nature, la formation d'un ordre – la société ou la culture – qui lui soit particulier est la solution qu'on lui donne et que l'on cherche à démontrer de mille façons. La quête de ce qui est propre à l'homme conduit donc à assigner un rôle capital à cette rupture, au rapport d'exclusion qui oppose la société à la nature. Notre civilisation, en particulier, s'appuie sur elle : la société est le domaine des hommes, la nature le domaine des choses.

[...] Rien de nous oblige à prolonger la confusion ; tout nous incite à mettre fin à la vision d'une nature non humaine et d'un homme non naturel. Aucune partie de l'humanité, à vrai dire, ne saurait être jugée plus proche ou plus éloignée que les autres d'un état épuré, de nature, lui-même en mouvement. [...] Nature et société ne s'excluent pas mutuellement. »

Serge Moscovici (1994)
***La société contre nature.***
Paris : Éditions du Seuil, p. 7, 15 et 36.

# Éducation à l'environnement ou acculturation ?

***Jean-Étienne Bidou***
*IUFM Poitou-Charentes / Ifrée*

**Résumé :** Cet article présente l'analyse de représentations des relations entre environnement et développement en se basant sur les discours de trois grands groupes de personnes : des Peuls ruraux du Fouta Djallon en Guinée, des lycéens et étudiants de deux villes burkinabé (Bobo Dioulasso et Ouagadougou) et des lycéens de Niort en Poitou-Charentes (France). Ces corpus, traités par un logiciel d'analyse textuelle, montrent que les représentations des jeunes citadins burkinabés et celles des jeunes français sont très voisines et s'opposent à celles des ruraux guinéens. Si ces représentations traduisent des différences culturelles, il faut conclure qu'elles n'opposent plus, sur le thème traité, les populations du Nord et du Sud, mais qu'au contraire les ruraux africains forment un ilôt culturel face à une culture urbaine mondialisée à laquelle participent les grands thèmes environnementaux actuels. L'auteur s'interroge dans quelles conditions l'éducation à l'environnement peut œuvrer de façon à être mieux en prise avec les cultures locales.

**Abstract :** This paper presents the analysis of the social representations associated with the environment and development of three groups of people : rural Peuls of the Fouta Djallon region in Guinea, urban students of Bobo Dioulasso and Ouagadougou (Burkina Faso) and students of Niort in the French Poitou-Charentes region. The multivariate analysis of their discourses shows that the representations of the young urban students of Burkina Faso and those of the young French students are similar, while they are in opposition with those of the rural Peuls of Guinea. If these representations are a translation of cultural differences then one must conclude that the populations of the North and of the South are not in opposition, instead the rural Africans represent cultural remnants in face of a globalized urban culture that is associated with major contemporary environmental matters. The author reflects on the pre-requisites for an environmental education that would be better in tune with local cultures.

*Le marabout de Sareboïdo raconte que Ninkinanka (le serpent python, génie de l'eau) était si long que son corps faisait le tour de la terre ronde. Chaque jour il mange un peu de sa queue, c'est pourquoi la terre devient plus petite et les distances raccourcissent. Il fallait autrefois deux jours pour aller de Sareboïdo à Youkounkoun, maintenant un seul suffit.*
(de Lestrange, 1956, p. 12)

L'origine de cet article est une étude menée il y a deux ans avec des chercheurs guinéens sur les représentations paysannes du développement et de l'environnement. Nous y avions trouvé, avec quelque perplexité, que les ruraux, alors qu'ils associaient développement et environnement, les opposaient à la nature. Ce n'est évidemment pas le discours habituel traitant de la crise qui confronte nos modèles de développement aux menaces sur l'environnement planétaire. Ayant poursuivi ces recueils de représentations dans des milieux urbains et scolarisés du Nord et du Sud, c'est effectivement une opposition environnement/développement qui a émergé de façon uniforme. L'impression qui se dégage de ces études est celle de la diffusion d'un modèle occidental d'appréhension des problèmes. Ce modèle nivelle de façon croissante les discours sur l'environnement et le développement et serait ainsi partie prenante des processus de mondialisation culturelle. D'où le titre de cet article : « Éducation à l'environnement ou acculturation ? ». Le mot acculturation étant pris dans le sens du processus par lequel un groupe humain assimile les valeurs culturelles d'un autre groupe en perdant éventuellement une partie de son identité.

Cet écrit n'est pourtant pas polémique. Il ne s'agit pas de juger du Bien ou du Mal mais de préciser qu'avec des moyens de communication qui n'ont jamais été aussi puissants, les sociétés occidentales diffusent dans le monde des discours qui se veulent universels mais qui restent en partie culturellement marqués. Il ne s'agit même pas de protester contre l'unification culturelle du monde qui semble inéluctable, ni de prendre parti à propos d'une quelconque forme de l'écologie, mais de savoir comment l'éducation à l'environnement peut se révéler aussi efficace que respectueuse de la diversité culturelle du monde.

## 1. Trois études de cas

Il s'agit au départ d'une étude sur les représentations de trois populations soumises à une question ouverte : « La protection de l'environnement est-elle compatible avec le développement ? ». Les personnes peuvent donc élaborer leur idée d'environnement et de développement tout en examinant les conditions de leur compatibilité ou de leur incompatibilité. Ainsi, dans le cadre de cet article, trois populations ont été étudiées[1] :

- des ruraux de Hooré Dimma dans la région du Fouta Djallon en Guinée ;
- des jeunes urbains, étudiants et enseignants du Burkina Faso (interrogés lors d'un cycle de conférences d'éducation à l'environnement à Ouagadougou et Bobo Dioulasso) ;

- des lycéens de classe terminale, dans un établissement de Niort, ville moyenne de la région Poitou-Charentes en France[2].

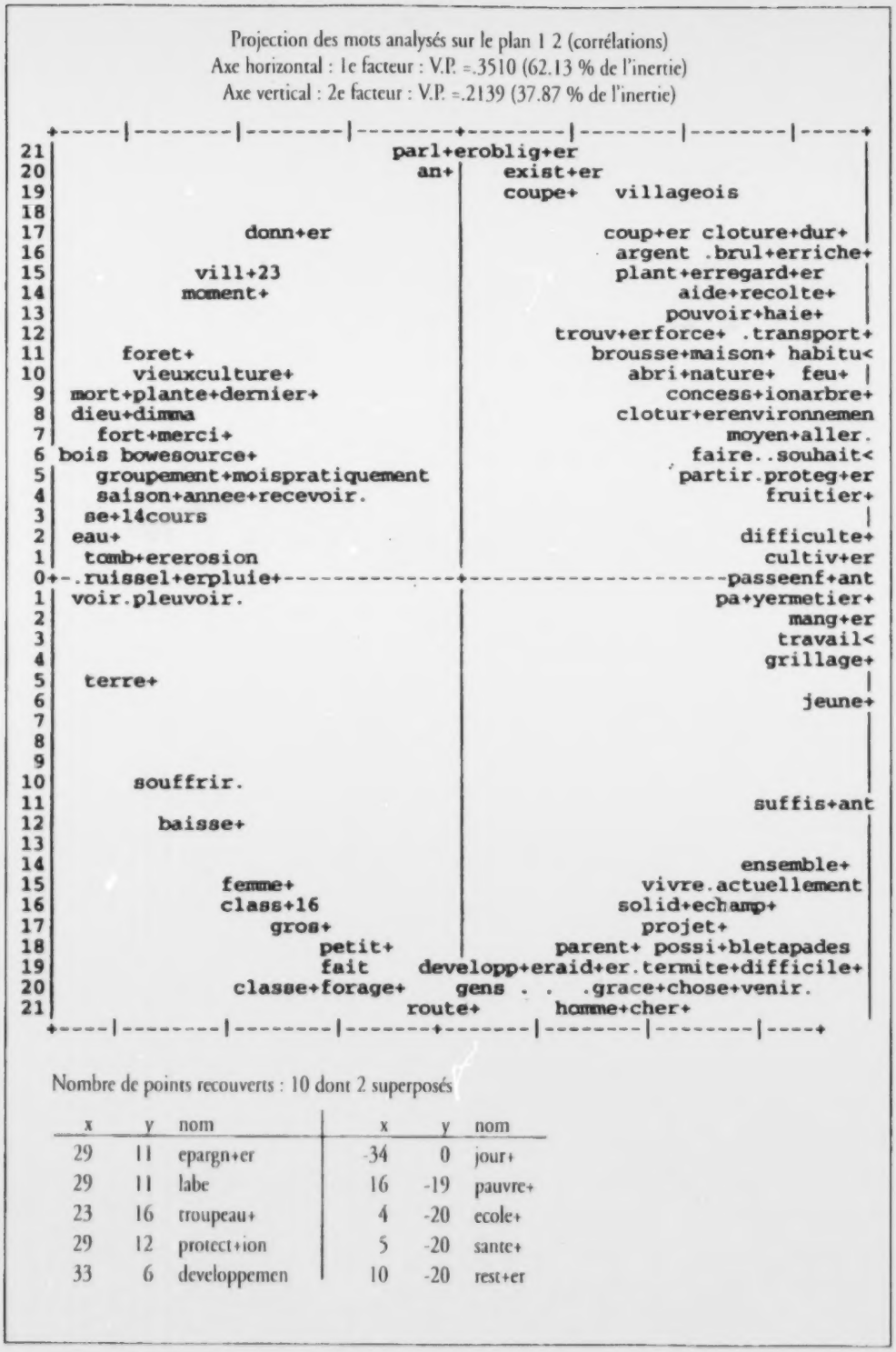
Il est évident que ces populations ne peuvent parler que pour elles-mêmes et les résultats des analyses ne peuvent pas être extrapolés. D'une part, parce que les âges et circonstances différents ne rendent pas les échantillons strictement équivalents et d'autre part, parce qu'il y aurait un abus grossier à faire des paysans de Hooré Dimma ou des lycéens étudiants et jeunes professionnels de Bobo Dioulasso et Ouagadougou les représentants du rural ou de l'urbain des pays du Sud, ou les lycéens de Niort ceux des pays du Nord.

### 1.1 Des sociétés locales africaines : nature et environnement

Dans une étude précédente (Bidou, 2002), je m'étais intéressé aux discours tenus par une population du massif du Fouta Djallon en Guinée. Population rurale, mais pas forcément enclavée puisque les migrations régionales sont intenses ; enracinée sur sa terre et ses traditions mais ouverte sur l'extérieur. L'aspect sans doute le plus remarquable de ces discours est que le vocabulaire de la nature s'oppose à celui de l'environnement (figure 1).

Sur le cercle des corrélations[3], l'axe 1 de la figure 1, celui qui épuise la plus grande partie de l'inertie (= 62%), organise d'un côté les mots de la nature : ceux de la végétation (*forêt, bois*), de l'eau (*pluie, source, ruissellement*), de la topographie (*bowal*, qui est un plateau cuirassé), mais également les mots qui règlent le cours du temps (*mois, saison, année*). Bien sûr on invoque *Dieu*, qui a créé la nature et qui dispense les pluies. De l'autre côté du cercle, se trouvent les mots de l'environnement, c'est-à-dire la nature transformée, le milieu construit de l'Homme : la *clôture* et la *haie*, les *arbres fruitiers*, la *maison*, la *concession* (c'est-à-dire le domaine clôturé), les *troupeaux*. Sont associés les verbes de la transformation (*planter, cultiver, récolter* mais aussi plus haut *couper* le bois, *brûler* la *brousse*). Le mot *nature* se trouve dans ce groupe lié à l'expression *protéger la nature* qui est aussi une obligation, nous y reviendrons. Dans ce cortège, le fait que le mot *développement* trouve sa place à côté de l'*environnement* peut paraître étrange. Mais c'est qu'ici, il est associé à la vie de tous les jours, à l'agriculture, à la famille. De fait, l'environnement et le développement tels que les villageois se les représentent, c'est la prospérité du terroir villageois.

Cette opposition entre la nature sauvage et l'environnement socialisé peut étonner ; elle est, en tous cas, assez différente des conceptions communes occidentales qui tendent à confondre nature et environnement ; mais cette opposition est confirmée au-delà des discours par de nombreux autres éléments culturels comme par exemple les contes (de Lestrange, 1956). La nature y est décrite comme la brousse ou la grande forêt, espace sauvage, peuplé de génies dangereux, mais éventuellement utilisé pour la chasse ou la cueillette, moyennant des précautions de toutes sortes y compris des rituels magiques.




Nombre de points recouverts : 10 dont 2 superposés

| x | y | nom | x | y | nom |
|---|---|---|---|---|---|
| 29 | 11 | epargn+er | -34 | 0 | jour+ |
| 29 | 11 | labe | 16 | -19 | pauvre+ |
| 23 | 16 | troupeau+ | 4 | -20 | ecole+ |
| 29 | 12 | protect+ion | 5 | -20 | sante+ |
| 33 | 6 | developpemen | 10 | -20 | rest+er |

**Figure 1 :** Discours villageois à Hooré Dimma - cercle des corrélations



BEST COPY AVAILABLE

L'argument de ces contes vient souvent ainsi : le héros ou l'héroïne, généralement jeune, souvent un enfant ou une jeune fille à marier, est chassé du village, expulsé de l'espace social et se trouve obligé de pénétrer dans le monde sauvage, celui des génies qu'il finit par rencontrer. Ces génies de la nature sont, dans tous les contes, terrifiants, ambivalents, soit d'une grande générosité ou terriblement cruels sans que la logique ou les mérites des Hommes aient prise sur leur décision ; ils sont donc incompréhensibles. Un des plus connus, en Afrique occidentale du moins, est le génie des eaux ; il dispense les pluies, ou les richesses, mais il est craint car il fait mourir ou rend fou celui qui le voit. Toucher quelque chose lui appartenant, c'est risquer la mort ou la maladie. Manifestant encore cette différence irréductible entre nature et société, le génie des eaux, qui pourtant prend aisément une forme humaine, peut être reconnu immanquablement au fait qu'il ne mange pas de riz : chez des agriculteurs qui ont domestiqué cette plante et fondé leur agriculture sur la rizière, c'est le symbole de la civilisation. Le génie des eaux fait partie de la nature sauvage. Beaucoup de civilisations ne tiennent pas la nature pour forcément bonne. L'ambivalence est de règle au Japon par exemple ou chez les Inuits.

### 1.2 Le désenchantement du monde

Un des aspects culturels les plus singuliers extraits de l'analyse des discours des ruraux du Fouta Djallon, et qui accompagne d'ailleurs l'opposition entre nature et environnement, est la place de Dieu. Dieu qui a créé la Terre et les eaux, les végétaux et les animaux, est au centre de la nature. Même dans ce pays musulman depuis plusieurs siècles, il est l'héritier de tous ces esprits qui peuplaient la nature, et, souvent dans les mentalités, il ne les a pas tout à fait éliminés. Il est le dispensateur des pluies, un peu de la même façon que le génie des eaux dans la société animiste.

Dans une autre analyse de discours pratiquée chez des étudiants et jeunes professionnels de Bobo Dioulasso, ville moyenne du sud du Burkina Faso, Dieu est encore présent, mais le contexte n'est pas le même. Les discours conservent encore l'opposition entre création de Dieu et travail de l'Homme. L'un des participants dit par exemple : « *l'environnement, c'est tout ce que l'Homme n'a pas créé ; si l'Homme ne créait pas, il n'y aurait pas de développement* ». Mais Dieu ne semble plus habiter la Nature, il est au dehors ou plutôt au-dessus et il l'a laissée en gestion à l'Homme. La référence religieuse est déjà beaucoup plus proche de nos propres conceptions et tout aussi injonctive. « *La nature est une bonne chose que Dieu lui-même a créée. Pour cela nous devons bien l'entretenir pendant que nous vivons sur la Terre* », dit un autre des participants.

Dans la grande ville de Ouagadougou, Dieu n'apparaît plus dans les discours et il est strictement absent à Niort. Ceci peut être interprété à la façon de

Max Weber, comme une illustration du désenchantement du monde. C'est un thème qui a été souvent étudié dans notre propre histoire. Acot (1988) montre par exemple que notre transition commence au XVI[e] siècle et elle ne s'effectue pas devant un constat de dégradation des systèmes ruraux, des paysages ou d'une ruine d'un ordre naturel antérieur mais d'une angoisse exprimée par les intellectuels (et en particulier des poètes comme Ronsard) devant le bouleversement d'un univers mental, que Acot (1988) traduit comme la rupture de l'ancienne alliance avec la Nature et qui place l'Homme dans la position de « maître et de possesseur », le passage du mythe à l'instrumentalisation.

### 1.3 Le difficile compromis

Dans les autres enquêtes menées à Bobo Dioulasso, à Ouagadougou et à Niort, les trois termes de nature, d'environnement et de développement polarisent comme précédemment les discours (deux d'entre eux sont mentionnés dans la question posée, « La protection de l'environnement est-elle compatible avec le développement ? », et le troisième, la nature, est déduit de l'environnement), mais leur arrangement est différent. Pour les urbains de Ouagadougou comme pour les jeunes de Niort, l'élément fondamental de la structuration est l'opposition entre le développement et l'environnement.

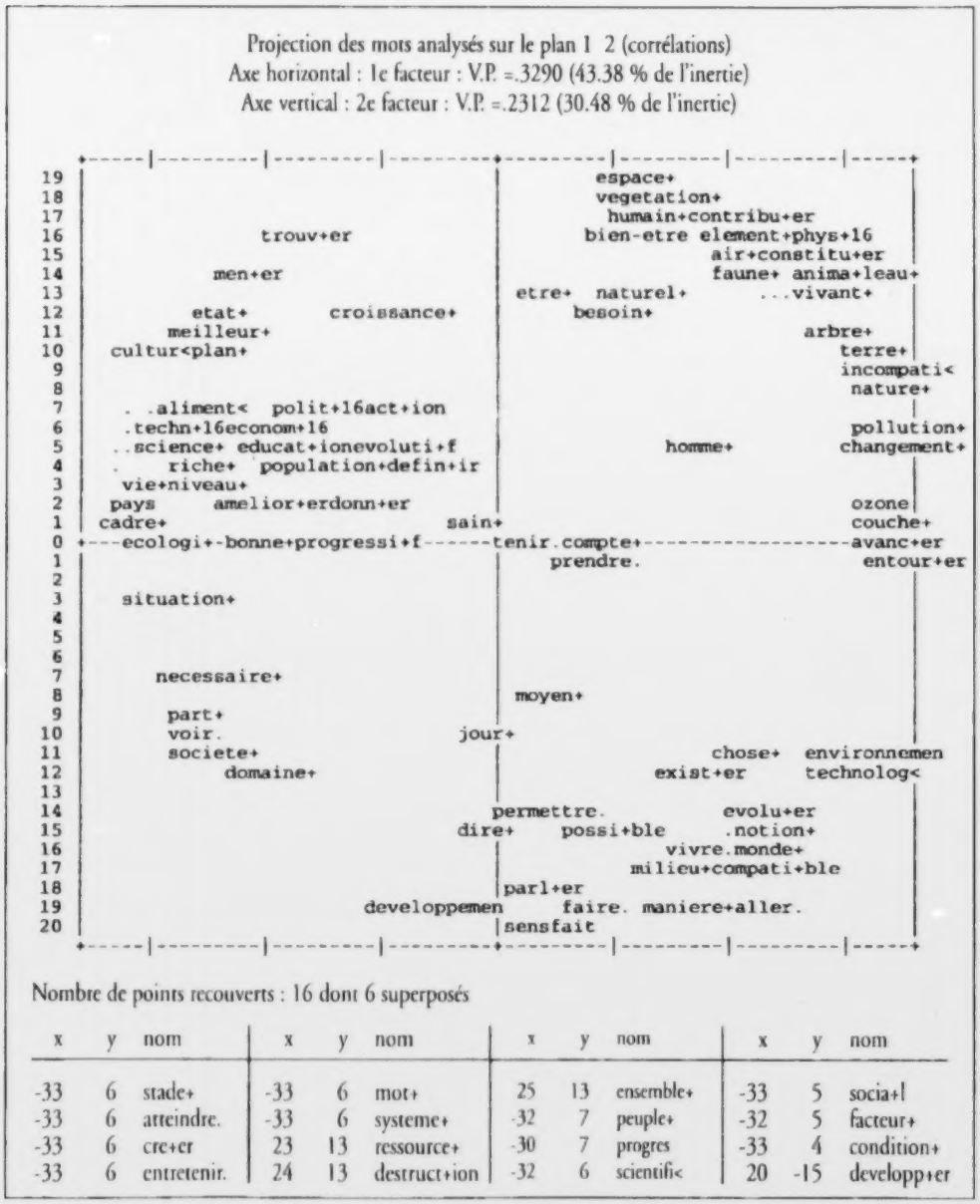
#### 1.3.1 Par delà le Nord et le Sud, l'opposition entre environnement et développement

**Jeunes urbains burkinabé : les leçons de la modernité**

Sur l'axe 1 de la figure 2, qui rend compte de 43% de l'inertie, les termes les plus marquants, la *Terre*, la *Nature*, occupent la partie droite du schéma. L'environnement est déjà devenu synonyme de nature : l'*eau*, le *sol*, les *plantes*. Cette nature est accompagnée de ses problèmes : *changement* climatique, *couche d'ozone*, *pollution*. Quelques informations circulent, plus ou moins déformées : « *Cette marée noire, à cause de l'écoulement du mazout, pourrait éliminer plus de 500 espèces animales* » ; quelques slogans aussi : « *plus on plante d'arbres, plus on développe !* ». Curieusement, peu de choses sur la désertification ou presque : « *si l'environnement est mal entretenu, à un moment donné, il n'y aura plus de pluie* ». Pas un mot sur la déforestation. De fait, nous n'avons pas là des problèmes environnementaux sur lesquels la population est en prise directe, mais semble-t-il, les thèmes les plus médiatisés et donc les problèmes plus globaux, plus lointains, plus occidentaux, et certains, comme le naufrage de l'Erika, arrivent tout droit de la parabole de la télévision.

En face, se trouvent les mots d'un développement assez sympathique : le mot *croissance* revient bien moins souvent que *progrès*. Certes il s'agit avant tout d'un progrès économique, celui qui permettrait d'améliorer les *conditions* de *vie* ; de *nourrir*, *loger*, *soigner* et *éduquer* les populations. Mais le progrès n'est pas seulement économique, bien qu'il soit prépondérant dans un contexte de pays pauvre, il est aussi *social* et *culturel*. On mentionne régulièrement l'accès à

l'éducation et à la santé, biens communs de l'humanité, l'autosuffisance alimentaire, vieux souci du Tiers Monde. On y parvient par l'*amélioration* du *niveau de vie*, la *scolarisation*, le *progrès scientifique et technique*. Le développement, c'est aussi la bonne gouvernance, la réussite d'une société. Le développement, s'il est généralement collectif au niveau d'un *pays* par exemple, est quelquefois perçu en termes individuels, en terme de progrès qu'une personne accomplit au cours de sa vie. Il est alors mesuré dans la capacité à *créer*, à penser, à trouver des solutions propres à quelque chose.




Nombre de points recouverts : 16 dont 6 superposés

| x | y | nom | x | y | nom | x | y | nom | x | y | nom |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| -33 | 6 | stade+ | -33 | 6 | mot+ | 25 | 13 | ensemble+ | -33 | 5 | socia+l |
| -33 | 6 | atteindre. | -33 | 6 | systeme+ | -32 | 7 | peuple+ | -32 | 5 | facteur+ |
| -33 | 6 | cre+er | 23 | 13 | ressource+ | -30 | 7 | progres | -33 | 4 | condition+ |
| -33 | 6 | entretenir. | 24 | 13 | destruct+ion | -32 | 6 | scientifi< | 20 | -15 | developp+er |

**Figure 2 :** Discours de jeunes urbains au Burkina Faso - cercle des corrélations



BEST COPY AVAILABLE

Finalement ce qui frappe dans ce corpus, c'est la richesse du sens donné au développement et la place centrale qu'y occupe l'Homme. Dans ces conditions, l'éclairage qui est donné à l'opposition classique entre le développement et ses nuisances paraît très artificiel : le développement exprimé comme un progrès économique, social et culturel est largement souhaité par les participants ; mais il s'oppose à des représentations de nuisances, non pas locales, mais importées de l'extérieur par les médias.

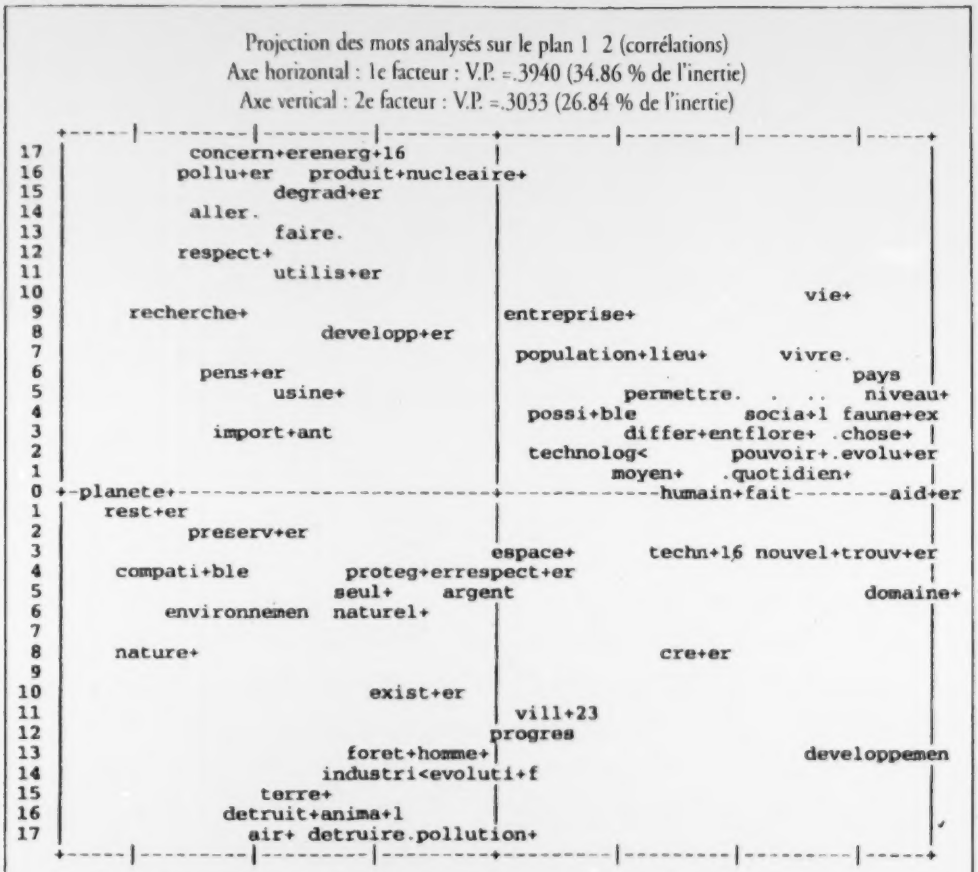
**À Niort : pas d'arrangement**

À Niort, l'axe 1 de la figure 3 est également dominé par l'opposition très nette entre développement et environnement (= 35% de l'inertie, moins que dans l'exemple précédent). Mais au-delà de cette opposition, des nuances fondamentales sont à apporter.

Le développement est certes toujours associé à l'économie et à la croissance ; il permet donc l'amélioration du *niveau de vie*. Il est lié à la *modernisation du monde*, à l'apparition continuelle de *nouveaux* produits et à des *transformations culturelles*. Il crée des *différences* sociales et une inégalité entre les pays. Mais toujours associé à cette représentation dominante, car elle est évidente, existe un contenu normatif. Le développement doit *permettre* aussi à un pays d'*évoluer* du point de vue social et politique, d'améliorer, non plus les conditions de vie comme dans le cas de Ouagadougou, mais la *condition humaine*. Ainsi il permettrait de ne plus distinguer les clivages sociaux ; il assurerait la dignité humaine et l'épanouissement.

Très voisine de cette conception du développement, on retrouve l'idée qu'on peut trouver une compatibilité entre le développement économique et la préservation de l'environnement. Cette compatibilité doit être trouvée par la transformation *technique* et l'*innovation technologique* qui permettront d'améliorer la vie *quotidienne* de l'Homme sans être nocifs pour l'environnement. Mais on ne renonce pas pour autant à la *croissance* économique. Les innovations, tout en étant légères pour l'environnement, « *faciliteront la vie, permettront de gagner du temps et feront gagner plus d'argent* ».

À l'opposé sur l'axe 1, se place le complexe lié à l'environnement. La position centrale est occupée par l'idée que l'Homme, en cherchant à se développer, détruit son environnement. La notion d'environnement est très proche de la nature : « *il existait avant et existera après les Hommes* ». On adopte une posture assez injonctive : il *faut* limiter le développement et *protéger, respecter, préserver* l'environnement. Les risques courus sont grands : « *abîmer la planète, c'est nous détruire* ».




Nombre de points recouverts : 6 dont 0 superposés

| x | y | nom | x | y | nom |
|---|---|---|---|---|---|
| 23 | 5 | monde+ | 28 | 3 | amelior+er |
| 26 | 5 | grace+ | 28 | 2 | econom+16 |
| 27 | 5 | riche+ | 19 | 1 | condition+ |

**Figure 3 :** Discours de jeunes Niortais - cercle des corrélations

### 1.3.2 La difficile poursuite de la compatibilité

Au Burkina Faso (figure 2), l'axe 2 est organisé sur la recherche de la compatibilité entre environnement et développement. Au départ, peut-être une idée insolite : « *si le milieu n'est pas développé, on ne peut pas parler d'environnement* ». Sur cet axe s'opposent le vocabulaire de la nature et celui de la compatibilité. *Végétation, faune, espaces naturels, air* et *eau*, bref l'environnement contribue au *bien-être* de l'Homme. C'est dans ce strict rôle



BEST COPY AVAILABLE

utilitariste qu'il est généralement placé. « *C'est à partir de l'environnement que l'on se développe* ». Dès lors, la compatibilité est bien difficile et c'est sa rhétorique qu'on retrouve sur le bas de l'axe. « *Le développement par la croissance veut dire destruction de la nature* ». Mais il *existe* des *manières* de vivre en respectant les grands équilibres de la nature. La compatibilité est difficile, mais pas impossible ; elle nécessite un certain *éveil de conscience.* L'Homme « *malgré son désir fervent de développer doit s'ingénier à ce que l'environnement ne soit pas lésé* ». Cette recherche d'équilibre est après tout celle qui anime l'idée du développement durable. Un certain nombre d'aspects dans le discours viennent enrichir cette position. La position centrale de l'Homme explique cette recherche de l'équilibre : « *il n'y a pas de développement sans respect de l'environnement, l'Homme étant lui-même un élément de cet environnement* ». Il n'existe pas de différence irréductible entre environnement et développement. Parmi les citations assez remarquables de différents discours : « *le développement est un bien être* » ; « *l'espace de nature, l'espace de l'humain, l'espace culturel forment l'environnement* » ; « *la nature est une ressource mais aussi un milieu de connaissance, une nature de vivre* ». On vient ici au-delà du développement durable vers un développement humain.

Chez les jeunes poitevins (figure 3), l'axe 2 est organisé sur des différences dans le discours environnemental (27 % de l'inertie). En bas on trouve une appréciation très négative de l'action de l'Homme : pollution de l'air, *destruction des forêts, élimination* d'espèces animales. Les *usines*, les *voitures* et l'*électroménager* détruisent la *couche d'ozone.* Maintenant, « *l'environnement, c'est du béton, des machines, des Hommes mal dans leur peau, et continuellement à la recherche d'argent, de progrès* ». À l'opposé, s'organise le discours qui utilise la terminologie du développement durable : l'environnement est notre *lieu de vie*, il faut le respecter pour les *générations futures.* Comme chez les jeunes urbains burkinabé, il peut y avoir compatibilité entre développement et environnement. Parmi les solutions proposées, une des plus communes est d'utiliser des produits *non polluants*, et aussi, pour certains, d'arrêter d'exploiter le *nucléaire.* Par certains côtés, ils sont proches des optimistes technologiques : l'innovation est un moyen de rétablir l'équilibre.

Ces trois échantillons minuscules eu égard aux populations concernées, pris dans des lieux fortuits, représentant des fractions sociales particulières et de plus traités par une méthode spécifique illustrent-ils les effets de la mondialisation culturelle ? Cela peut être largement discuté ; mais au moins, tels qu'ils sont, avec leur très grande fragilité, peuvent-ils servir de départ à une réflexion.

En premier lieu, on s'aperçoit que ce sont les messages écologiques les plus frappants qui sont passés dans le fonds commun des populations du Nord ou des jeunes urbains d'un niveau supérieur d'éducation au Sud et qui, au-delà

des messages, structurent les discours. Pour ces deux groupes désormais la protection de l'environnement et l'usage des ressources pour se développer sont des démarches antagonistes ; poursuivre les deux exige un arbitrage.

Les ruraux du sud, s'ils doivent être représentés par les villageois du Fouta Djallon, s'inscrivent dans une autre démarche. Le développement et le respect de l'environnement vont de pair dans le cadre d'une gestion des terroirs. Au moins sur cette question, la discontinuité majeure ne s'établit donc pas entre le Nord et le Sud mais entre ruraux et urbains du Sud.

Certains, même dans le monde de l'éducation à l'environnement, pourraient éventuellement estimer que l'adhésion des jeunes urbains scolarisés africains aux discours du Nord est un progrès. L'analyse suivante peut en effet être conduite : dans le monde, la conscience du fait que la croissance économique est incompatible avec la préservation de l'environnement s'étend ; on peut donc espérer que ce mouvement débouche sur une meilleure prise en compte de la nécessaire gestion de ressources planétaires limitées. Mais comment décrire ce changement de mentalité qui coupe les urbains du Sud de leurs racines culturelles, des campagnes dont ils sont issus ? Faut-il que dans ce processus de « modernisation » ils adoptent nécessairement des concepts étrangers qui constitueraient pour eux une nouvelle référence ? N'est-ce pas là une forme d'acculturation ?

## 2. Les processus de l'acculturation

### 2.1 Une uniformisation des cultures ?

Dans un sens, que les représentations de l'environnement et du développement se répandent de façon à devenir communes au monde entier n'est pas étonnant en soi. La propagation des idées à l'échelle du monde n'est pas nouvelle ; elle est une mesure de la mondialisation. Profitant de la domination militaire, coloniale ou économique, les principes et les modèles culturels élaborés en Occident se sont diffusés dans le monde. Les savoirs scientifiques en sont un exemple des plus achevés, mais aussi les modèles religieux ou politiques.

Les moyens de communication actuels compressent l'espace et accélèrent l'unification du monde. On a depuis longtemps décrit leurs effets dévastateurs sur les cultures locales, mal équipées pour la résistance. Les mémoires et les traditions ne sont plus transmises, les langages ne sont plus usités et se perdent, les codes et les coutumes tombent en désuétude. Même les cultures qui résistent ne peuvent plus agir comme des isolats, mais doivent prendre en compte le système mondial et ses règles et, à ce titre, les processus de rétroaction modifient à leur tour les caractéristiques de ces cultures, souvent en les rendant plus rigides.

Ces processus qui désintègrent les cultures locales, tendent-ils à faire de la population mondiale une société unique ? Pour Robertson (1992) si la culture globale est déjà mise en place, elle n'a pas pour vocation d'uniformiser le monde. En premier lieu, le choix des importations culturelles dépend de la société : certaines importations étant plus désirables que d'autres. Elles subissent des transformations au cours du processus d'adoption. Enfin, adoptions et transformations dépendent du jeu des acteurs, individuels et collectifs, agissant comme de véritables courtiers et qui disposent à l'intérieur d'une culture d'une certaine marge de manœuvre. D'autre part, les éléments de culture locale peuvent se diffuser à l'échelle de la planète. C'est ce double mouvement entre le particularisme et l'universel que Robertson (1992) appelle *glocalisation*.

### 2.2 L'éducation à l'environnement fait-elle partie d'une culture contre hégémonique ?

Dans ce mouvement de mondialisation, on admet volontiers que l'éducation à l'environnement, parce qu'elle se place dans une position critique du système économique dominant, s'intègre dans l'élaboration d'une culture contre hégémonique (de Souza Santos, 2001). C'est d'ailleurs ce refus d'une conception où l'environnement ne constituerait qu'un simple support du développement économique qui est à la base de la critique du développement durable (Sauvé, 1997).

Pour l'UNESCO (1992), en effet, le développement durable doit « assurer une croissance économique rapide et plus équitable tout en réduisant les incidences sur l'environnement » (p. 3). Mais le développement humain que vise l'éducation à l'environnement dépasse largement ce cadre économique qu'elle ne reconnaît pas forcément puisqu'elle a pour base le respect de la personne, la solidarité et la libération des aliénations. Elle suppose des transformations sociales profondes et une remise en cause, au moins partielle, du système économique dominant, de la logique productiviste et des modèles actuels de développement, fondés sur la notion de croissance économique.

L'éducation à l'environnement, qui vise l'acquisition de connaissances et de compétences liées à la transformation sociale, axe fondamentalement sa pédagogie sur la notion de « problème environnemental »[4]. Cette position est déjà ancienne puisqu'elle a été prise à la conférence de Tbilissi en 1978, mais elle reste toujours actuelle[5]. Le problème environnemental induit la prise de conscience (percevoir l'impact des activités humaines par exemple), stimule l'acquisition de connaissance (sur les problèmes environnementaux et les processus de résolution par exemple), conduit au développement d'habiletés (de résolution de problèmes environnementaux par exemple) et du point de vue éthique permet de développer un esprit critique vis-à-vis des valeurs sociales.

Bien sûr, le problème environnemental reste plus facile à construire à l'échelle locale ou régionale, mais sa construction à l'échelle mondiale est très souvent pratiquée du fait de l'usage (quelquefois immodéré) de l'approche systémique qui débouche, par réduction d'échelle, sur une perspective globale. Or, si les problèmes environnementaux peuvent être construits localement par la mise en commun des points de vue variés des acteurs concernés, à l'échelle mondiale ils sont déjà en partie préconstruits. Ils ressortent en effet d'une « alphabétisation environnementale » qui échappe à l'éducation à l'environnement puisqu'elle passe en premier lieu par la communication médiatique. Dans ces conditions on peut se demander s'il ne s'agit pas là d'une autre facette de la globalisation.

### 2.3 Le problème environnemental global et sa construction : l'utilisation des médias

De plus en plus, les messages environnementaux, qu'ils proviennent des grandes organisations non gouvernementales (ONG) ou des scientifiques, sont diffusés par les médias. C'est dans les années 1960 que les grandes ONG ont commencé à exercer ce qu'on a pu appeler une fonction « tribunicienne » qui leur est devenue rapidement essentielle. Il s'agit de faire connaître au grand public les problèmes environnementaux afin de les régler. Les résultats de recherche, les prises de position sont rapidement médiatisés afin d'influencer l'opinion publique et, de là, les prises de décision institutionnelles. Très souvent, se monte en parallèle une stratégie de contestation publique ayant pour but d'élargir l'audience.

Les scientifiques, pour leur part, sont en général les producteurs de l'information (Latour, 1995). Pris dans le cycle de la reproduction du capital scientifique, ils traitent des données pour produire des articles qui rencontreront ou non la reconnaissance de leurs pairs. C'est suivant l'étendue de cette reconnaissance qu'ils disposeront de subventions qui leur permettront de rassembler de nouvelles données. Pour eux, la montée de l'inquiétude écologique a été source de financement pour les projets de recherche qui à leur tour ont permis de faire progresser de façon spectaculaire les connaissances. La contrepartie a souvent été la vulgarisation assez grossière de l'information. Les scientifiques, comme tous les autres acteurs, sont insérés dans un processus économique global.

De plus, les problèmes, tels qu'ils sont portés à la connaissance du public par les scientifiques ou les ONG, ont généralement un caractère d'urgence. En fait, l'interpellation du public se déroule sur un scénario de crise qui convient bien au fonctionnement des médias : catastrophe, accident, alerte sur un risque brusquement découvert. Le transcodage utilisé par les médias, parce qu'il permet de dramatiser les enjeux, s'adapte bien aux conceptions du public. Lascoumes (1994), qui a étudié ces procédés de transcodage et leur

adaptation aux conceptions du public (fragmentaires, souvent émotionnelles et généralement tirées du registre du vécu), montre que les messages renforcent sa perception d'une menace vitale et débouchent sur une dénonciation globalisante. Dès lors, « une rationalisation scientifique, technique et économique reste à accomplir pour convertir ces positions subjectives en conscience écologique plus opératoire » (Lascoumes, 1994, p. 57-58). Ce procédé réducteur est utilisé de la même façon par les politiciens et même les informateurs scientifiques (Rossi, 2000).

À côté de ce transcodage qualifié de « naturaliste naïf », existe un autre type dit « politico-technique », qui met en jeu le dire des experts, repose sur la légitimité scientifique et est orienté vers la rationalisation des décisions. Il est beaucoup moins fréquent dans les médias ; il s'agit plutôt du discours de la gestion publique de l'environnement.

L'utilisation de ces deux transcodages rappelle la stratégie « double face », qu'on la conteste ou qu'on la défende, qui est en usage chez les grandes associations humanitaires. Les slogans choc et raccourcis simplificateurs adressés à leur base sociale et au grand public contrastent avec leur recherche de compromis dans les grandes rencontres internationales (Roca, 2002).

Cette convergence n'est pas fortuite ; elle procède en grande partie de la professionnalisation des grandes associations qu'elles s'intéressent à l'environnement, au développement ou à l'humanitaire. Ces ONG ont été obligées de se doter, à l'instar de n'importe quelle entreprise dans le contexte économique ambiant, d'une cellule de communication efficace qui utilise les techniques du marketing commercial (Vigneron et Francisco, 1996). « Sans « positionnement » clair sur la scène de plus en plus fournie des acteurs transnationaux, sans « message » fort à adresser à tous ceux qui sont susceptibles de les financer, pas d'accès aux ressources des donateurs et des médias, donc pas de survie possible » expliquent Revel et Roca (1998) à propos des ONG humanitaires ; mais cette observation peut être étendue à la plupart des ONG.

Il n'est pas question ici d'évaluer l'éthique sous-jacente à une telle orientation. Bornons-nous à constater que de telles pratiques n'ont guère contribué à élever le niveau de l'alphabétisation environnementale. Dans ces conditions, la capacité du public à débattre de ces questions est restée au niveau du « naturalisme naïf », coincée entre la nostalgie de l'harmonie rêvée du passé et la peur d'une menace contre son cadre de vie immédiat.

### 2.4 Une communication culturellement marquée

Quoiqu'il en soit, devenues les porte-parole de la société civile internationale, les ONG ont traduit les préoccupations d'une bonne partie de l'opinion publique internationale (opinion que par ailleurs elles contribuaient à façonner). Elles ont ainsi conduit les gouvernements et les institutions

internationales à s'occuper de problèmes qui importaient à l'ensemble de la planète. L'importance des enjeux autorisait sans doute qu'on abandonnât le champ de l'éducation du public pour celui de l'action politique. Mais les grandes ONG sont actuellement soumises à deux séries de critiques[6].

**Une société civile internationale ?**

Quelle est d'abord la légitimité des ONG dans ce champ ? Vient-elle de leur envergure internationale, de leur expertise scientifique ou simplement du poids qu'elles ont déjà acquis et de la reconnaissance des institutions internationales en tant qu'interlocuteurs valables ? De fait, elles ne sont mandatées par personne, si ce n'est leurs adhérents, ce qui met un accent particulier sur le processus de reconnaissance. Devant qui sont-elles responsables ? Sans mandat, elles ne sont redevables qu'à leurs adhérents ou à leurs bailleurs de fonds. Or, ces ONG, qui ont besoin de grands moyens financiers, ne dépendent que peu des contributions des individus. À l'exception des fondations (par ailleurs liées à de puissantes compagnies), plus de la moitié des contributions est d'origine publique et provient de subsides de gouvernements ou d'organisations internationales. Ceci, joint au manque de transparence de ces organismes, n'offre que peu de garanties quant à leur responsabilité.

Ces critiques peuvent d'ailleurs être portées à tout le processus de la démocratie participative quelle qu'en soit l'échelle, au moins tant qu'elle se limite au dialogue entre le pouvoir institutionnel et les grandes associations. Ce processus de construction ne peut être réellement démocratique que si la variété des associations et des divers acteurs participants traduit bien la diversité de la société civile. Force est de constater que dans la société civile internationale dominent quelques puissantes associations presque toutes appartenant au monde anglo-saxon.

**Messages et postures**

Quant au message, il est celui d'une crise environnementale d'ampleur particulière dans la mesure où pour la première fois de l'Histoire, l'Homme est capable de mettre les systèmes de régulation planétaires en danger du fait du modèle économique qui lui-même conduit à une impasse. Bien entendu ce message est controversé, mais ce n'est pas cet aspect qui est envisagé ici. Ce qui importe est que ce genre de message, parce qu'il considère la planète dans sa globalité, s'accompagne d'une pensée totalisante des relations de l'Homme et de la Nature. À ce titre, il porte en lui, en évidence ou dissimulés, des biais culturels notamment des postures philosophiques et religieuses.

On ne prendra qu'un seul exemple, parce qu'il a été beaucoup travaillé : celui de la communication mise en place autour des aires protégées. La prise de conscience de la dégradation des ressources naturelles et de la disparition de la nature sauvage, a abouti à prendre des mesures de protection et à créer des

réserves naturelles. Le parc Yellowstone, le premier du monde, est circonscrit en 1872. Si au départ l'intérêt dans la création d'aires protégées était plutôt esthétique ou témoignait d'un certain sens de la nature, d'autres raisons s'y sont ajoutées plus tard : scientifiques, socio-économiques ou liées à la protection de la biodiversité.

La question n'est pas de discuter du bien-fondé de cette politique de mise en réserve mais d'en dégager les fondements philosophiques. Le premier élément sur lequel se fonde la politique des aires protégées met en exergue une conception particulière de la place de l'Homme et de la Nature. On se trouve ici dans la démarche de Bacon ou de Linné : *dans le gouvernement de la nature, l'Homme est le plus haut serviteur.* C'est à ce titre qu'il peut disposer des ressources planétaires mais a, en contrepartie, une responsabilité d'intendant. Un second élément qui sous-tend le concept de réserve naturelle est la croyance en un équilibre de la Nature, équilibre en l'occurrence providentiel, en cohérence avec un projet divin pour Linné, mais facilement laïcisé par la suite. Devant les dégradations consécutives à l'action transformatrice des Hommes, et comme on ne sait pas restaurer les équilibres compromis, il faut sauver ce qui peut encore l'être en créant des sanctuaires (voir par exemple Acot, 1988, p. 220 et suivantes). On arrive ainsi à un troisième élément, celui de la séparation du domaine de l'Homme et celui de la Nature. Berque (1995, p. 129) note que le terme de parc national est doublement révélateur : « à Yellowstone et dans ses nombreux successeurs, tout à la fois parquée et nationalisée, la beauté de la nature acquiert force de loi ». Car c'est ainsi qu'on va éduquer le public à l'esthétique du paysage.

Tout ceci ressort du paradigme occidental moderne classique, issu d'un milieu culturel spécifique, l'Europe puis l'Amérique du Nord du XVII$^{e}$ siècle au milieu du XX$^{e}$ siècle, mais qui a connu une diffusion universelle. On comprend qu'un objet aussi typé qu'un parc national, qui véhicule avec lui des conceptions spécifiques de la Nature et de l'Homme, n'ait pu être diffusé dans le monde qu'à l'époque coloniale. Dès lors, suivent les difficultés d'articulation avec les cultures locales qui se traduisent souvent par des réactions très négatives telles que le braconnage, l'occupation illégale ou la destruction par les feux.

Ceci n'est qu'un exemple, on pourrait en développer beaucoup d'autres dans le domaine environnemental ou ailleurs. En fait nos grandes idées (et fréquemment nos petites) ont un soubassement culturel, souvent inexploré, généralement implicite. Ce qui nous intéresse ici, dans le domaine environnemental est que les scientifiques et les ONG diffusent, par des médias occupant une position dominante dans le monde, des informations, mêlant connaissances et fantasme, dans une vision du monde culturellement marquée mais que nous pensons et donnons à voir comme universelle.

Finalement, « la globalisation, c'est la diffusion mondiale d'une idée locale » (de Souza Santos, 2001).

Ici non plus, il ne s'agit pas de porter un jugement de valeur sur le processus. Tout comme leur public, les scientifiques et les ONG ne possèdent qu'une vision parcellaire du monde. De plus, dans leur action de mobilisation du public, ils ont dû prendre en compte ce que le public était prêt et capable de recevoir comme message. Ils ont traduit ses craintes face à la dégradation de l'environnement, à une organisation du monde fondée sur le profit, un besoin de plus de transparence et de plus d'équité. Dans une certaine mesure, ils ont été « la conscience éveillée et active du monde » ainsi que l'écrivent Revel et Roca (1998). Mais les ONG et les scientifiques, tout en poursuivant des buts divers, ont aussi contribué au façonnement des représentations du monde, et ce, avec une maîtrise accrue de la communication. Ils ont ainsi, poursuivent ces auteurs, le même rang dans la production des représentations du monde que les manuels scolaires et les médias et on a « dans ce domaine atteint une limite de responsabilité éducative, éthique et politique ».

## 3. Conclusion

Bien entendu, tous ces mécanismes procèdent de la communication environnementale, au mieux de la sensibilisation, mais en aucun cas ce type de diffusion ne pourrait être pris pour de l'éducation à l'environnement. Pourtant ce sont eux qui uniformisent les discours sur le développement et l'environnement, comme les trois exemples traités l'ont montré, et sont à l'œuvre dans le mouvement de mondialisation culturelle. C'est pourquoi se pose la question importante de la place de l'éducation à l'environnement par rapport à ces processus communicationnels.

L'éducation à l'environnement ne devrait-elle pas étendre la position critique, qui est naturellement la sienne dans d'autres contextes, à ce type de communication environnementale ? Actuellement, c'est rarement le cas, et pour plusieurs raisons. Parce que les domaines d'actions sont différents : l'éducation à l'environnement s'occupe de nos modes de relations à l'environnement, pas de la gestion de l'environnement lui-même. Par défaut d'expertise, qui induit la confiance nécessairement placée dans l'expertise. Par conviction idéologique enfin : la communication environnementale n'est-elle pas pour beaucoup la défense de l'environnement par d'autres moyens ? C'est pour toutes ces raisons, valides ou non, que l'éducation à l'environnement, placée en bout de chaîne de la diffusion scientifique n'a que peu de possibilités, et pas de vocation, à l'évaluer. Tout au moins pourrait-elle exercer son esprit critique dans la clarification des valeurs étendue aux conceptions de la place de l'Homme dans la Nature, propres à chaque culture. La clarification des valeurs est d'ailleurs un aspect essentiel lorsqu'on aborde un

problème environnemental dans une démarche pédagogique (Giordan et Souchon, 1992), d'autant que l'identification du problème est l'œuvre de l'apprenant. Dans ce sens, le retour vers le local, réaction à la globalisation et à sa culture de plus en plus déterritorialisée, peut contribuer à la mise en perspective de la communication environnementale. La promotion des sociabilités locales, la redécouverte du sens des lieux permettent la réintroduction des répertoires culturels. L'enracinement dans le local permet de résister à l'uniformisation économique et culturelle. Du point de vue environnemental « c'est dans la singularité du bon usage que l'on s'oppose à l'équivalence générale de l'utilité » (Larrère et Larrère, 1997, p. 351).

Mais si le retour sur le local peut rendre à l'éducation à l'environnement sa dimension culturelle, les phénomènes naturels ignorent les frontières ; la crise environnementale est, par certains de ses aspects, pensée à l'échelle planétaire. En outre, du point de vue politique, c'est l'organisation transnationale des mouvements qui est véritablement l'alternative à la globalisation économique. Cela pose bien entendu la question de l'articulation du local au global.

On le fait trop souvent en utilisant des raccourcis que l'on tente de traduire par des changements de comportement. Pédaler sur son vélo en pensant réduire la teneur de l'atmosphère en gaz à effet de serre est sans doute digne d'éloges et bon pour la santé, mais cela exprime une attitude pré-moderne, proche de la pensée magique. C'est qu'on perd souvent de vue les exigences de l'approche systémique que par ailleurs on cherche à promouvoir. Pour être authentique, elle doit mettre en évidence le jeu des relations d'un système avec ses voisins de même niveau ou de niveau supérieur, englobant, de proche en proche. Une telle démarche est bien sûr très différente de l'incessant recours direct du niveau local à des problèmes planétaires trop souvent préconstruits. Elle nécessite à tous les niveaux intermédiaires un exercice commun, négocié et partagé de la raison. Ses résultats seraient peut-être assez différents de ceux vers lesquels tend l'évolution actuelle mais ce n'est qu'au prix de ce travail qu'on peut progresser vers un monde plus équilibré, plus juste et attentif au maintien de sa diversité culturelle.

**Notes**

[1] Les enquêtes ont été menées sur quatre sites : Hooré Dimma, village du Fouta Djallon en Guinée (56 personnes) ; Ouagadougou, capitale du Burkina Faso (65 personnes) ; Bobo Dioulaso, ville moyenne burkinabé (24 personnes) et Niort, ville moyenne du Poitou-Charentes en France (63 personnes). Les populations sont des élèves et étudiants pour Ouagadougou, Bobo Dioulasso et Niort (17-20 ans pour Niort et 17-45 ans pour le Burkina Faso, en incluant quelques enseignants). Les questionnaires étaient écrits et en français, ceci ne posant pas pour ces populations de difficulté particulière. À Hooré Dimma, le corpus est issu d'entretiens en pular, langue des Peuls du Fouta Djallon,

puisque la population n'écrit pas et parle peu le français ; les entretiens ont ensuite été traduits en français par les enquêteurs, deux universitaires guinéens. La même question a été posée pour toutes les enquêtes, ce qui assure une certaine unité au corpus. L'enquête de Bobo Dioulasso, d'effectif trop faible n'a pu être traitée que partiellement (pas de cercle des corrélations par exemple), le logiciel ne pouvant utiliser tous ses modules que sur des échantillons plus importants. Cette enquête a été reversée ultérieurement, avec celle de Ouagadougou, dans un corpus « urbain burkinabé » de 65+24 questionnaires d'où est issu le cercle des corrélations montré à la figure 2.

[2] J'ai le plaisir de remercier ici Bano Nadhèl Diallo, Yannick Bruxelle et Jacques Tapin qui ont fourni le matériel qui a été analysé.

[3] L'analyse textuelle utilise les techniques statistiques d'analyse des données multivariées. Il s'agit ici d'une analyse dite « factorielle des correspondances » où les individus sont des mots dans la population totale des discours analysés. Le logiciel établit les dictionnaires des mots utilisés, calcule les occurrences. La fréquence de l'association de mots les uns avec les autres dans les membres de phrases et le calcul de leur proximité permet de hiérarchiser l'information ou « inertie ». Les axes factoriels dans le cercle des corrélations sont déterminés par le calcul de façon à résumer le mieux possible l'information. Le premier axe (horizontal) prend en compte le maximum possible de cette information, puis le second (vertical), et éventuellement d'autres axes jusqu'à épuisement de l'inertie. Un axe factoriel s'interprète par opposition de variables à saturation fortement positives ou négatives, c'est-à-dire, les plus éloignées du centre du cercle.

[4] Par exemple, pour Giordan et Souchon (1992), deux ingrédients sont nécessaires pour faire une réelle éducation à l'environnement : une perspective systémique et une approche orientée vers la solution de problèmes.

[5] Pour une revue de ces aspects, voir Sauvé (1997).

[6] Sur la question des ONG, voir Rubio (2002).

**Note biographique**

**Jean-Étienne Bidou** est maître de conférences à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Poitou-Charentes. En partie mis à disposition de l'Ifrée-ORE (Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement) dans le cadre d'un partenariat entre ces deux institutions, il est responsable de la mission recherche en éducation à l'environnement. Géographe de formation, il a passé de nombreuses années en Afrique et s'intéresse à la relation environnement/développement.

**Références**

Acot, P. (1988). *Histoire de l'écologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Berque, A. (1995). *Les raisons du paysage*. Paris : Hazan.

Bidou, J.-É. (2002). Partenariat avec l'expert. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 3*, 63-82.

de Lestrange, M. (1956). Génies de l'eau et de la brousse en Guinée française. *Études guinéennes, 3*, 8-18

de Souza Santos, B. (2001). La globalisation contre-hégémonique et la réinvention de l'émancipation sociale. *In* D. Mercure (dir.), *Une société-monde ? Les dynamiques sociales de la mondialisation*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 45-64.

Giordan, A. et Souchon, C. (1992). *Une éducation pour l'environnement.* Nice : Z'Éditions.
Larrère, C. et Larrère, R. (1997). *Du bon usage de la nature.* Paris : Aubier.
Lascoumes, P. (1994). *L'écopouvoir.* Paris : Éditions La découverte.
Latour, B. (1995). *Le métier de chercheur – regard d'un anthropologue.* Paris : INRA Éditions.
Revel, M. et Roca, P.J. (1998). Les ONG et la question du changement. *In* J.-P. Deler et Unité mixte de recherche Regards (CNRS-ORSTOM) (dir.), *ONG et développement : société, économie, politique.* Paris : Karthala, p. 89-106.
Robertson, R. (1992). *Globalization. Social theory and global culture.* Londres : Sage.
Roca, P.J. (2002). Les ONG, partenaires nécessaires. *In* A.M. Ducroux (dir.), *Les nouveaux utopistes du développement durable.* Paris : Éditions Autrement, p. 238-243.
Rossi, G. (2000). *L'ingérence écologique.* Paris : CNRS Éditions.
Rubio, F. (dir.). (2002). Les ONG, acteurs de la mondialisation. *Problèmes économiques et sociaux, 877-878,* 135 pages.
Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement.* Montréal : Guérin.
UNESCO. (1992). *Refonte de l'éducation à l'environnement pour un développement durable.* Paris : UNESCO, Dossiers Environnement et développement.
Vigneron, J. et Francisco, L. (1996). *La communication environnementale.* Paris : Economica.

# Environnement et développement : la culture de la filière ONU

*Lucie Sauvé,*
*Tom Berryman*
et
*Renée Brunelle*
*Université du Québec à Montréal*

**Résumé :** L'impulsion fournie par les conférences et les documents de l'UNESCO-PNUE pour légitimer, institutionnaliser et développer l'éducation relative à l'environnement (ERE) est certes remarquable. Les propositions qui en émanent agissent encore en tant que balises pour concevoir et mettre en œuvre des programmes et des projets dans les différentes régions du monde. En raison de l'importance d'un tel appui et d'une telle influence internationale, il convient d'examiner la teneur de ce discours formel et d'engager une discussion critique à cet effet. Les principaux résultats de notre analyse montrent que dans les propositions internationales liées à l'ERE, l'éducation est généralement considérée comme un instrument au service de la protection de l'environnement, qui à son tour, est généralement associé à un ensemble de problèmes de gestion des ressources, que le développement permettra de résoudre ; quant au développement lui-même, il est mal défini ou encore il est principalement associé à une croissance économique soutenue. Outre une discussion sur les principaux aspects de ce discours, cet article met en lumière certains éléments qui sont généralement négligés dans les propositions internationales : il s'agit de points de vue complémentaires ou divergents. L'étude que nous avons menée s'avère particulièrement pertinente au regard des réformes éducatives qui s'opèrent actuellement dans de très nombreux pays.

**Abstract :** The great impetus provided by the UNESCO-UNEP meetings and documents for spreading, legitimising and institutionalising environmental education (EE) is incalculable. Their proposals have acted and still act as real beacons for conceiving and implementing educational reforms and programs throughout the world. While wholly acknowledging the critical importance of this kind of international support, and precisely because of its importance, it is necessary to analyse the content of the associated ruling discourse. The main findings of our analytical and critical research on international proposals related to EE are that education is generally seen as an instrument for the environment, itself being generally subsumed to problems of resource management to be solved through development, and development itself being ill-defined or mainly associated with sustained economic growth. Aside from identifying and discussing these main assertions, focusing on their underlying epistemological and ethical foundations, this paper also addresses elements that are generally neglected in the international proposals, as complementary or divergent viewpoints. Such an analysis is particularly relevant considering the educational reforms that are now underway in many countries.



BEST COPY AVAILABLE

Après plus de 30 ans d'efforts internationaux visant à favoriser le développement de l'éducation relative à l'environnement (ERE), principalement à travers le Programme international d'éducation relative à l'environnement (PIEE) de l'UNESCO-PNUE (1975-1995), l'ERE est entrée dans une nouvelle phase d'institutionnalisation, en particulier à travers le mouvement des réformes éducatives en cours dans les différentes régions du monde. L'une des caractéristiques des nouveaux curriculums qui en émergent est en effet l'intégration d'objectifs d'apprentissage du domaine de l'éducation relative à l'environnement.

De façon générale, c'est surtout par la voie de la transversalité que l'environnement s'inscrit aux curriculums. C'est le cas en Belgique, en Espagne, en France et au Québec par exemple. L'environnement, présenté comme un thème intégrateur (ou « générateur ») ou encore comme un « domaine général de formation », traverse l'ensemble des matières scolaires et devient un pôle d'intégration intra-, multi- ou interdisciplinaire. Ainsi, dans le cas du Québec, l'« environnement et la consommation » constitue l'un des cinq domaines généraux de formation prescrits aux cursus du primaire et du secondaire[1]. Les domaines généraux de formation recouvrent divers intérêts ou besoins de l'élève et répondent à des attentes sociales jugées importantes en matière d'éducation ; ils doivent être pris en compte d'une « manière synergique et interactive et constituer un tout unifié au sein d'une situation d'apprentissage » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 8). Dans d'autres cas, l'éducation relative à l'environnement est explicitement mentionnée comme une dimension spécifique et fondamentale d'un projet éducatif global. C'est le cas notamment en Colombie (MEN, 1994, 1998).

Mais souvent, dans la foulée de la plus récente proposition de l'UNESCO, celle de « *l'éducation pour un avenir viable* », l'environnement est présenté comme un thème parmi d'autres dans le cadre intégrateur de l'« éducation pour le développement durable », qui devient l'une des finalités du projet éducatif. C'est le cas par exemple en Bolivie (República De Bolivia, 1994). Il semble que dans le contexte international actuel, caractérisé par une crise de sécurité (Jonas, 1984) et par les processus de globalisation liés à l'économicisation de notre trajectoire humaine, la reconnaissance de l'éducation relative à l'environnement (ainsi nommée ou évoquée) en tant que dimension essentielle d'un processus éducatif global, soit facilitée lorsqu'elle est associée à l'idée du « développement durable ». Une telle association est ainsi manifeste, entre autres, dans le « domaine général de formation » « environnement et consommation » du Programme d'études québécois, où il s'agit de « construire un environnement viable dans une perspective de développement durable » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 46).

Quoi qu'il en soit, l'intégration d'une dimension environnementale dans les programmes d'études est une tâche exigeante pour les pays. À cet effet, l'inspiration et les balises des propositions internationales ont toujours été importantes, particulièrement s'il y a un besoin ou un désir d'obtenir un appui financier ou stratégique auprès des organismes internationaux, ou afin de légitimer les initiatives et d'obtenir un appui de la part d'organismes régionaux ou nationaux.

En raison de leur influence, il apparaît donc important d'analyser la teneur des propositions internationales au sujet de l'éducation relative à l'environnement. Quels sont leurs fondements idéologiques, épistémologiques, éthiques, curriculaires et pédagogiques ? Comment sont définis les principaux concepts associés à l'éducation relative à l'environnement, en particulier « éducation », « environnement » et « développement » ? Dans le but de caractériser de telles propositions et de tracer leur influence sur les réformes nationales, nous avons entrepris un programme de recherche qui s'inscrit dans le courant critique[2]. Ce dernier se caractérise par une démarche de déconstruction des éléments d'un ensemble, permettant d'en analyser les fondements, les composantes et les structures, afin de mieux le reconstruire (s'il y a lieu) dans une perspective de transformation et de changement social.

Dans une première phase, 29 propositions internationales liées à l'éducation relative à l'environnement ont été identifiées, émanant de diverses organisations internationales telles que l'UNESCO, le PNUE, la Banque mondiale, l'OCDE, l'UICN, etc. Ces propositions ont été systématiquement analysées (analyse de contenu lexicométrique et thématique)[3], afin de saisir la spécificité de chacune d'elles et d'identifier des éléments communs à l'ensemble des propositions, en tant que composantes du noyau d'une hypothétique représentation sociale globalisée de l'éducation relative à l'environnement et de ses composantes fondamentales (éducation, environnement, développement). Dans cet article, nous présenterons certains résultats de l'analyse de treize documents (tableau 1), émanant de l'Organisation des Nations Unies (ONU), sept d'entre eux provenant plus spécifiquement de l'UNESCO.

Les sections suivantes mettent en lumière ce que les propositions émanant de ces organismes internationaux affirment généralement[4]. Parallèlement, nous signalerons aussi certains aspects omis ou négligés dans les documents analysés. Ceux-ci correspondent à des propositions relevant d'autres écoles de pensée du domaine de l'éducation relative à l'environnement. Une telle identification d'aspects négligés ne vise toutefois pas l'exhaustivité : il s'agit simplement d'éclairer certaines zones d'ombre[5] dans les propositions internationales afin de signaler certains pièges possibles et de repérer quelques idées orphelines du discours dominant.

**Tableau 1 :** Propositions internationales liées à l'ERE étudiées dans cet article

| Année | Lieu (si applicable) et organisation | Événement (s'il y a lieu) | Documents associés |
|---|---|---|---|
| 1972 | Stockholm<br>ONU | Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain | *Déclaration et plan d'action de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain* |
| 1974 | New York<br>ONU | Assemblée générale - Sixième session spéciale | *Déclaration et programme d'action sur la mise en place d'un nouvel ordre économique mondial* |
| 1975 | Belgrade<br>UNESCO-PNUE | Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement | *La Charte de Belgrade : Un cadre mondial d'éducation relative à l'environnement* |
| 1977 | Tbilissi<br>UNESCO-PNUE | Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement | *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement : Rapport final*<br>*Déclaration de Tbilissi* |
| 1982 | New York<br>ONU | Assemblée générale – 48e réunion plénière | *Charte mondiale pour la nature* |
| 1987 | Moscou<br>UNESCO-PNUE | Congrès international UNESCO-PNUE sur l'éducation et la formation relatives à l'environnement | *Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990* |
| 1992 | Toronto<br>UNESCO | Congrès mondial sur l'éducation et la communication en environnement et développement (ECO-ED) | *Refonte de l'éducation pour un développement durable*<br>(par L. Albala-Bertrand) |
| 1992 | Rio de Janeiro<br>ONU | Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement | *Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement : Action 21*<br>*Déclaration de Rio* |
| 1994 | Caire<br>ONU | Conférence internationale des Nations Unies sur la population et le développement | *Programme d'action de la Conférence internationale des Nations Unies sur la population et le développement* |
| 1997 | Thessalonique<br>UNESCO | Conférence internationale sur « Environnement et société », Éduquer pour un avenir viable : Une vision transdisciplinaire pour l'action concertée | *Rapport final*<br>*Déclaration de Thessalonique* |
| 1998 | UNESCO | | *Adaptation du contenu de l'éducation aux défis du XXIe siècle* |
| 1999 | UNESCO | | *L'éducation et la dynamique de la population : Mobiliser les esprits pour un avenir viable* |
| 2002 | Johannesburg<br>ONU | Sommet mondial pour le développement durable | *Déclaration de Johannesburg sur le développement durable*<br>*Plan de mise en œuvre* |





BEST COPY AVAILABLE

## 1. L'éducation : un instrument ?

Définir l'éducation n'est certes pas une tâche facile et cela pourrait même avoir pour effet pervers de fixer et réifier certaines idées qui doivent demeurer dynamiques et ouvertes. Mais ne pas définir l'éducation peut également mener à des résultats indésirables. À cet effet, on observe que la plupart des documents analysés ne proposent pas de définition formelle ou axiologique de l'éducation et ne discutent pas des enjeux liés aux significations diverses et parfois divergentes de l'éducation. Au lieu de cela, ils identifient une finalité pressante, celle du développement, qui permettra de résoudre les problèmes sociaux et environnementaux. L'éducation devient essentiellement un instrument de résolution de problèmes, au service du développement, plus récemment caractérisé comme développement durable. Tous les systèmes éducatifs de la planète sont invités, avec beaucoup d'insistance, à être réformés en ce sens.

Lorsque les documents analysés présentent certains éléments de clarification de ce qu'est l'éducation, il s'agit habituellement d'une brève proposition humaniste, qui fait référence au développement des personnes et des groupes sociaux. On observe toutefois que celle-ci n'est généralement pas cohérente avec les multiples prescriptions qui jalonnent les pages suivantes et qui indiquent une manière spécifique d'éduquer afin d'agir sur l'environnement, ou plus précisément, de résoudre les problèmes de gestion des ressources. Par exemple, si la *Déclaration de Thessalonique* avance une vision humaniste de l'éducation, le *Rapport final* de la Conférence témoigne pour sa part d'une vision instrumentale de l'éducation, au service de finalités prédéterminées. À cet effet, comparons entre elles les deux citations suivantes :

> L'éducation est un moyen indispensable pour faire en sorte que chaque femme et chaque homme dans le monde puissent maîtriser son destin, exercer son choix et ses responsabilités, apprendre tout au long de la vie, sans frontières, qu'elles soient géographiques, politiques, culturelles, religieuses, linguistiques ou sexuelles. (UNESCO, 1997, p. 2)

> La trame de fond de la conférence était la nouvelle vision du rôle de l'éducation et de la sensibilisation du public dans l'atteinte de la soutenabilité, telle qu'elle a émergé pendant les dernières années. L'éducation n'est plus perçue comme un objectif en soi mais comme un moyen d'amener des changements de comportements et de styles de vie, de disséminer des connaissances et de développer des habiletés, et enfin de préparer le public à appuyer les changements vers la soutenabilité émanant d'autres secteurs de la société. (UNESCO, 1997, p. 1)

Le premier propos fait écho à ceux du document *Action 21* qui affirmait que « l'éducation, y compris l'enseignement de type scolaire, la sensibilisation du public et la formation, doit être considérée comme un processus permettant

aux êtres humains et aux sociétés de réaliser leur plein potentiel » (CNUED, 1993). Il est difficile cependant de trouver un lien de cohérence entre une telle définition humaniste et les 230 principes d'action prédéterminée émanant de ce même document. Le chapitre 36, « Promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation », est inclus dans la section au titre révélateur : « Moyens d'exécution ». Cette section comprend également des chapitres tels que « Ressources et mécanismes financiers », « Transfert de techniques écologiquement rationnelles », « Coopération et création de capacités », « La science au service d'un développement durable », etc. L'éducation « revêt une importance critique pour ce qui est de promouvoir un développement durable » (CNUED, 1993) ; il importe donc de « réorienter l'éducation » à cet effet (CNUED, 1993).

Sans entrer dans une discussion sur la nature et la fonction de l'éducation, en tant que processus (impliquant le choix d'une finalité) ou en tant qu'instrument, il importe pour le moins de constater que les propositions internationales considèrent souvent l'éducation comme un instrument au service d'une finalité déterminée. Fondamentalement, cette conception instrumentale vise à former des personnes aptes à mettre en application un agenda émanant de zones de pouvoir exogènes (d'en haut, d'ailleurs), et à préparer le public à opérer des changements vers la « soutenabilité ». Dans cette perspective, un récent document de l'UNESCO porte le sous-titre évocateur « Mobiliser les esprits pour un avenir viable » (UNESCO, 1999).

Cette tendance instrumentale est d'autant plus évidente dans les propositions qui traitent de la formation des personnes, réduites – ou élevées, selon la vision adoptée – au statut de « ressources humaines » (CNUED, 1993 ; ONU, 1995) et de « capital humain » (Albala-Bertrand, 1992 ; CNUED, 1993), coïncidant avec la montée de l'idée de développement durable suite à la conférence de Rio en 1992.

> La fonction d'une éducation répondant aux besoins du développement durable consiste essentiellement à développer les ressources humaines, à encourager le progrès technique et à promouvoir les conditions culturelles favorisant les changements sociaux et économiques. Ceci est la clé de l'utilisation créatrice et effective du potentiel humain et de toutes les formes de capital pour assurer une croissance économique rapide et plus équitable tout en réduisant les incidences sur l'environnement. (Albala-Bertrand, 1992)

> [...] chaque enfant devrait acquérir la connaissance, les compétences et les attitudes nécessaires à son développement personnel dans une société mondialisée, et devenir un membre actif d'un marché en évolution rapide. (Bureau international d'éducation, 1998, p. 11)

L'éducation répond ainsi à une mission économique, à titre de « marchandise » elle-même. Ce discours est nettement marqué par une idéologie néo-libérale et la transposition d'une logique entrepreneuriale de fourniture de services, tel que le constate également Christian Laval et Louis Weber (2000) :

> [...] rentabiliser les investissements, diminuer les coûts, former à la flexibilité et à l'adaptabilité, entretenir l'employabilité. S'y ajoutent des notions comme le capital humain et le capital social. Ce qui, au total, permet de percevoir les contours et les hiérarchies d'un nouvel ordre éducatif mondial. L'OMS, la Banque mondiale, l'OCDE et la Commission européenne voient d'abord dans l'éducation et la formation un instrument au service de l'économie. [...] La mondialisation libérale de l'éducation n'est pas une catastrophe naturelle. Elle est le résultat d'une politique choisie par les gouvernements. La combattre, c'est aussi vouloir une société plus humaine et plus juste dans laquelle l'éducation est un droit fondamental, un bien public accessible à toutes et à tous.

Peut-on s'étonner que le mouvement des réformes éducatives contemporaines soit aussi marqué par cette rhétorique néo-libérale ? Les diverses réformes éducatives nationales présentent en effet un certain nombre de caractéristiques communes. Bien que l'amélioration de la « qualité de l'éducation » soit présentée comme l'objectif global, on peut observer qu'une telle qualité est souvent mise en relation avec des questions économiques et politiques : on adopte une logique de rationalisation budgétaire, d'augmentation de la productivité (en termes de main d'œuvre et d'échanges économiques) et de décentralisation gouvernementale. Par ailleurs, on souhaite que l'école soit au diapason de la société actuelle, qu'elle réponde à ses besoins, en particulier, ceux du marché du travail. À cet effet, Carnoy (1999) observe que la décentralisation et la privatisation sont souvent vues comme des stratégies efficaces pour assurer la flexibilité et l'adaptabilité de l'éducation tout en améliorant sa « productivité » dans le contexte de la mondialisation des marchés, qui à son tour tend à favoriser un rôle de promotion de la croissance économique chez les États plutôt qu'un rôle de promotion de l'éducation en soi. Ce même auteur souligne d'ailleurs les caractéristiques suivantes de la globalisation dans le domaine de l'éducation.

> La globalisation tend à éloigner les gouvernements des réformes basées sur l'équité pour deux raisons principales. La première est que la globalisation augmente les retombées pour les compétences « de haut niveau » versus les compétences « de bas niveau », réduisant ainsi la complémentarité entre les réformes basées sur l'équité et celles basées sur la compétitivité. La seconde est que dans la plupart des pays en développement et dans plusieurs pays développés, les réformes de type financier dominent les changements

> éducatifs ; dans le nouvel environnement économique mondialisé, de telles réformes tendent à augmenter le manque d'équité dans la livraison des services éducatifs. (Carnoy, 1999, p. 46, traduction libre)

Alors que les propositions internationales analysées tendent à concevoir l'éducation comme un outil pour atteindre des buts prédéfinis, ce qui demeure dans l'ombre de cette visée instrumentale est la nécessité de réfléchir de façon critique sur les réalités associées à l'environnement et au développement, et aux diagnostics généralement posés à leur sujet. Encore davantage laissée dans l'ombre est l'idée d'une éducation stimulant la réflexion sur les notions mêmes d'environnement et de développement. Avec l'affirmation constante de la nécessité d'apprendre à agir de toute urgence pour résoudre les problèmes, on éclipse l'idée que l'éducation implique la réflexivité. En fait, le mot penser n'apparaît jamais dans le chapitre XI du *Programme d'action de la Conférence internationale des Nations Unies sur la population et le développement* (ONU, 1995) traitant de l'éducation ; il en va de même pour le chapitre 36 d'*Action 21* (CNUED, 1993). Les mots « réflexivité » et « réfléchir », ou l'expression « pensée critique » sont totalement absents des deux documents. Enfin, si la récente proposition de l'UNESCO (1999), *L'éducation et la dynamique de la population : Mobiliser les esprits pour un avenir viable*, fait appel à « un enseignement qui apprend l'art de la pensée critique, les techniques nécessaires à l'acquisition des connaissances et le devoir d'agir de façon éthique et responsable à l'égard d'autrui » (UNESCO, 1999, p. 5), elle laisse place par ailleurs à une certaine forme d'endoctrinement :

> L'éducation contribue de plusieurs façons à la durabilité. Elle joue un rôle particulièrement important en faisant accepter des idées nouvelles qui font appel à des concepts peu familiers et exigent des modes de pensée inhabituels. [...]. On ne peut œuvrer à la durabilité que dans la mesure où l'on persuade des millions de personnes de penser différemment et de rechercher les valeurs correspondantes. En fin de compte, la majeure partie de l'humanité doit être prête [...] à entreprendre la difficile remontée vers la durabilité. (UNESCO, 1999, p. 45)

Au bilan, la nature de la proposition éducative des documents internationaux analysés émanant de l'ONU et de l'UNESCO, en relation avec l'éducation relative à l'environnement ou avec l'éducation pour un avenir viable, est certes troublante, même si l'on reconnaît que les buts de ces propositions sont souvent davantage stratégiques qu'éducatifs[6]. Le tableau 2 synthétise les principaux résultats de notre analyse.

**Tableau 2 :** L'éducation dans les propositions internationales abordant les questions d'éducation, d'environnement et de développement

| ÉDUCATION | |
|---|---|
| Les propositions internationales mettent généralement l'accent sur les aspects suivants : | Les propositions internationales négligent généralement les aspects suivants : |
| 1. L'éducation comme instrument. | 1. L'éducation comme processus de développement humain. |
| 2. L'éducation vise l'action urgente pour résoudre des problèmes. | 2. L'éducation vise la réflexivité à l'égard des réalités environnementales et du développement. |
| 3. On doit adhérer à un consensus. | 3. On doit favoriser le développement et l'exercice de la pensée critique. |
| 4. L'ensemble du système éducatif doit être réformé. La perspective proposée peut grandement contribuer au renouvellement du système éducatif. | 4. Il importe de tenir compte des leçons du passé et ainsi reconnaître, conserver et promouvoir des expériences et initiatives éducatives pertinentes. |

## 2. L'environnement : un problème de ressources ?

Si l'éducation est très peu définie dans les documents internationaux étudiés, on y trouve par contre davantage d'éléments de définition de l'environnement. Deux principales observations ressortent de notre analyse à ce sujet : d'une part, on trouve généralement une définition large de l'environnement, comme dans la *Charte de Belgrade* où « l'éducation relative à l'environnement devrait considérer dans sa totalité cet environnement – naturel et crée par l'homme, écologique, politique, économique, technologique, social, législatif, culturel et esthétique » (UNESCO-PNUE, 1976) ; d'autre part, malgré l'ampleur d'une telle définition initiale, l'éducation relative à l'environnement reste ancrée dans la conception étroite d'un environnement réduit à un ensemble de problèmes, principalement des problèmes de ressources qu'il importe de gérer plus efficacement. La *Charte de Belgrade* énonce ainsi que :

> le but de l'éducation relative à l'environnement est de former une population mondiale consciente et préoccupée de l'environnement et des problèmes qui s'y rattachent, une population qui ait les connaissances, l'état d'esprit, les motivations et le sens de l'engagement qui lui permettent de travailler individuellement et collectivement à résoudre les problèmes actuels, et à empêcher qu'il ne s'en pose de nouveaux. (UNESCO-PNUE, 1976)

Le *Rapport final* de la Conférence de Tbilissi témoigne également d'une conception de l'environnement « problème » :

> Pour tenter de résoudre les problèmes de l'environnement, il faut d'abord les soumettre à une analyse approfondie. Trop souvent ces problèmes ont été abordés un par un au lieu d'être envisagés dans une perspective holistique permettant d'appréhender les relations qui les unissent. La première étape du travail d'analyse devrait consister à établir une



BEST COPY AVAILABLE

> classification des types de dommages et de menaces auxquels est exposé l'environnement ou dont il peut être la cause, en tenant compte de la gravité du préjudice pouvant en résulter pour l'humanité. (UNESCO-PNUE, 1977, p. 11-12)

Les propositions se concentrent ainsi sur des problèmes et la plupart du temps, l'environnement y est considéré comme un réservoir des ressources. On retrace un tel fil conducteur ressourciste dès la Conférence de Stockholm :

> La capacité de la planète à produire des ressources renouvelables vitales doit être maintenue et, lorsque praticable, restaurée ou améliorée. [...] Les ressources non renouvelables de la planète doivent être utilisées de façon à éviter les dangers de leur déperdition future et à assurer que les bénéfices d'une telle utilisation soient partagés par toute l'humanité. (ONU, 1972, principes 3 et 5, traduction libre)

Vingt ans plus tard, *Action 21* souligne à son tour le « rôle crucial de l'environnement comme source de capital à l'état naturel et comme dépôt des résidus de la production humaine de capital et d'autres activités humaines » (CNUED, 1993). La même tendance se manifeste aussi dans d'autres documents récents de l'ONU, par exemple dans la *Déclaration du millénaire* des Nations Unies :

> Il convient de faire preuve de prudence dans la gestion de toutes les espèces vivantes et de toutes les ressources naturelles, conformément aux préceptes du développement durable. C'est à cette condition que les richesses incommensurables que la nature nous offre pourront être préservées et léguées à nos descendants. (ONU, 2000, p. 2)

On observe aussi que dans la plupart des propositions récentes, la notion d'environnement elle-même est de moins en moins utilisée et développée. La notion de développement durable ou celle de soutenabilité tend à la remplacer : l'environnement n'y est considéré que comme l'une des dimensions en cause. La ligne d'« évolution » est manifeste : de conférences sur l'environnement dans les années 1970, on est passé à des conférences sur l'environnement et le développement dans les années 1990 puis en 2002, le Sommet mondial de Johannesburg a consacré la proposition du développement durable. Dans la *Déclaration* issue de ce Sommet, on constate que le mot environnement et ses dérivés (« environnementaux » par exemple) apparaît 4 fois (outre les mentions associées à des conférences antérieures) alors que l'appellation « développement durable » y apparaît 21 fois (outre les mentions associées à des conférences antérieures). Cette *Déclaration* affirme que « le développement économique, le développement social et la protection de l'environnement » sont des « piliers interdépendants et complémentaires du développement durable » (ONU, 2002, p. 1). Un peu plus loin, on constate que l'environnement est limité à un « stock de ressources naturelles

nécessaires au développement économique et social », à une condition préalable au développement durable :

> L'élimination de la pauvreté, l'adaptation des modes de consommation et de production, ainsi que la protection et la gestion viable du stock de ressources naturelles nécessaires au développement économique et social sont des objectifs primordiaux du développement durable et en sont aussi les conditions préalables. (ONU, 2002, p. 2)

Ainsi, dans l'ensemble des documents analysés, l'environnement est conçu comme un ensemble de problèmes et comme un réservoir de ressources ; il est considéré comme soutien au développement. Or les propositions internationales ne devraient-elles pas considérer d'autres possibilités de représentations de l'environnement, telles que « l'environnement nature », « l'environnement milieu de vie » ou « l'environnement projet communautaire à mener dans une perspective critique et politique » (Sauvé, 1996, 2002) ? L'une des premières activités en éducation relative à l'environnement ne devrait-elle pas être celle d'explorer les diverses significations et possibilités liées à la notion contemporaine d'environnement ? D'où vient cette notion ? Quelles sont les différentes représentations de l'environnement et les divers modes de relation à ce dernier ? Qui dit quoi et qui agit comment en matière d'environnement ? Pourquoi ?

Une autre caractéristique des propositions internationales analysées est leur anthropocentrisme manifeste comme en témoigne le titre de la section d'*Action 21* qui traite des questions environnementales : « Conservation et gestion des ressources aux fins du développement » (CNUED, 1993). La biosphère est destinée à nous servir, elle est vouée au développement : il s'agit d'améliorer la productivité de ses ressources, d'augmenter la productivité de la nature comme source de capital (Albala-Bertrand, 1992). D'autres manières d'interagir avec l'environnement, comme celle proposée par l'éthique de la terre d'Aldo Leopold, ou l'écologie profonde d'Arne Naess, ou l'hypothèse Gaïa de Lovelock ou encore le postmodernisme radical (*grassroots postmodernism*) d'Esteva et de Prakash, ne sont pas considérées. Une telle posture anthropocentrique à prétention planétaire ne devrait pas échapper à l'attention critique des éducateurs qui développent des projets liés à des contextes culturels et des milieux environnementaux particuliers, avec des individus et des groupes spécifiques, et au regard de problématiques et de réalités diverses : les nombreux enjeux reliés aux différences à l'intérieur et entre les classes sociales, les groupes d'âge, les cultures et les nations ont tendance à être évacués dans un anthropocentrisme occidental global visant l'humanité toute entière. L'anthropo-éthique (certes légitime au premier degré d'une éthique d'abord centrée sur le « proche », comme le propose J. Baird Callicott, 1989) laisse dans l'ombre d'autres propositions éthiques qui élargissent le spectre des différentes façons de construire son rapport au monde.

Par ailleurs, bien que les documents analysés reconnaissent sommairement l'importance des dimensions sociales des problématiques contemporaines, ils s'appuient fortement sur les sciences et plus précisément, sur les sciences de l'environnement et les transferts technologiques, comme des clés pour la résolution de problèmes environnementaux et pour l'éducation relative à l'environnement. Même lorsque les propositions soulignent l'importance de tenir compte de la société, de l'environnement, de l'économie et du développement, et de l'intégration de ces divers pôles entre eux, elles ne traitent pas longuement du sujet ni des méthodes pour ce faire. En bout de ligne, les sciences sociales et la psychologie sont la plupart du temps réduites à de simples moyens de mobilisation des personnes.

Autre constat : la notion d'urgence transpire des propositions étudiées, qui adoptent toutes sensiblement la même analyse de la situation. On peut en effet observer un patron récurrent : les propositions tiennent compte du progrès accompli depuis la dernière conférence ou depuis le dernier rapport, avec l'enchaînement suivant :
1) De bons efforts ont été mis en œuvre.
2) Cependant, les résultats atteints ne sont pas suffisants.
3) La situation se dégrade.
4) Donc, il y a urgence.

On comprend ainsi l'impatience exprimée dans les propositions, à l'égard des changements environnementaux. Ceci explique également pourquoi les propositions tendent à se concentrer de plus en plus sur des actions, des résultats, des compétences et des changements de comportement, en laissant dans l'ombre la réflexivité et la pensée critique. La *Déclaration de Thessalonique* souligne ainsi :

> que, pour réaliser l'objectif de viabilité, un immense travail de coordination et d'intégration des efforts est nécessaire dans un certain nombre de secteurs clés, de même qu'une modification rapide et radicale des comportements et des modes de vie, incluant une évolution des modes de production et de consommation. Il est indispensable à cet effet de reconnaître qu'une éducation et une sensibilisation du public appropriées constituent un des piliers de l'action en faveur de la viabilité, aux côtés de la législation, de l'économie et de la technologie. (UNESCO, 1997, p. 1-2)

En raison de ce sentiment d'urgence et de cette impatience, toutes les populations des diverses régions du monde sont appelées à s'investir rapidement et massivement dans l'agenda avancé par les propositions internationales. Il faut entre autres enrôler les enfants pour l'environnement et le développement. Cependant, l'idée inverse de fournir des environnements sains ainsi que des expériences environnementales riches et diversifiées pour le développement des enfants est généralement absente.

Enfin, nous verrons au point suivant que les propositions tendent à identifier la pauvreté comme problème principal et comme une importante cause de la détérioration de l'environnement ; le développement, associé à la croissance, apparaît comme solution première. Ici aussi, un fil conducteur se dessine de la Conférence de Stockholm à celle de Johannesburg. Toutes les propositions réclament une certaine forme de croissance économique pour résoudre les problèmes sociaux et environnementaux.

Le tableau 3 synthétise les principales caractéristiques de la notion d'environnement telles qu'elles ressortent des documents étudiés.

**Tableau 3 :** L'environnement dans les propositions internationales abordant les questions d'éducation, d'environnement et de développement

| **ENVIRONNEMENT** | |
|---|---|
| Les propositions internationales mettent généralement l'accent sur les aspects suivants : | Les propositions internationales négligent généralement les aspects suivants : |
| 1. Définition large et englobante de l'environnement. | 1. Définition contextuellement signifiante et opérationnelle de l'environnement. |
| 2. Une conception de l'environnement comme problème, apprécié pour ses ressources. | 2. L'environnement considéré pour sa propre valeur intrinsèque et apprécié comme nature, milieu de vie ou projet communautaire partagé. |
| 3. On doit agir sur l'environnement. Il est nécessaire de gérer l'environnement. | 3. Il importe de réfléchir sur l'environnement et sur nos rapports à celui-ci. Il est nécessaire de gérer nos rapports à l'environnement. |
| 4. Anthropocentrisme : la biosphère est destinée à servir les êtres humains. | 4. Une invitation à analyser diverses positions éthiques, dont l'écocentrisme et le biocentrisme. |
| 5. Économicisation de l'environnement : de la nature au capital. | 5. Écologisation de l'économie : du capital à la nature. |
| 6. Appel aux sciences de l'environnement et aux transferts technologiques. | 6. Appel à d'autres modes d'appréhension de l'environnement : philosophique, holistique, expérientielle, littéraire ou artistique. L'environnement n'est pas réduit à un objet extérieur à investiguer et à gérer. |
| 7. Valorisation des sciences et des sciences naturelles. | 7. Valorisation de l'histoire naturelle et d'autres approches d'apprentissage relatives à l'environnement et aux relations que nous entretenons avec celui-ci. |
| 8. L'importance de tenir compte des relations entre société, environnement, économie et développement. | 8. L'importance de tenir compte des dimensions épistémologique, philosophique, psychologique, spirituelle et d'autres dimensions de nos relations à l'environnement. |
| 9. Jusqu'à maintenant, les résultats ne sont pas satisfaisants. | 9. Certains résultats sont prometteurs. |
| 10. Il y a urgence. | 10. Il est nécessaire d'agir de façon énergique mais avec prudence, rigueur et circonspection. |
| 11. Enrôler les enfants pour l'environnement. | 11. Fournir des environnements propices au développement des enfants. Laisser les enfants s'engager dans le monde. |
| 12. La pauvreté est le problème principal et la cause principale des autres problèmes. | 12. La pauvreté est un symptôme de formes plus profondes d'aliénation. La pauvreté contemporaine est causée par l'appropriation des ressources économiques et des abus environnementaux et sociaux chez la minorité privilégiée. |
| 13. Le développement et la croissance vont résoudre les problèmes environnementaux. | 13. Le développement et la croissance sont de nature à contribuer aux problèmes environnementaux et sociaux. |



BEST COPY AVAILABLE

### 3. Le développement : une croissance économique soutenue ?

Comme le concept d'éducation, celui de développement est généralement mal défini dans les documents internationaux analysés. On en trouve rarement une définition formelle. On observe par ailleurs que la notion de développement donne lieu à une certaine incohérence semblable à celle observée à propos des notions d'éducation et d'environnement. En effet, de la même manière que la vision humaniste initiale de l'éducation se rétrécit rapidement dans l'étau d'une proposition instrumentale et que la vision englobante de l'environnement, telle qu'annoncée en début des documents, cède à une conception essentiellement ressourciste, la notion de développement, d'abord justifiée comme processus d'amélioration de la qualité de vie humaine, tend à se restreindre à la seule croissance économique. Il existe en effet une tension entre les significations accordées au développement dans les propositions analysées : d'une part, un développement humain global et d'autre part, le développement des ressources, le développement économique et la croissance économique. Ces visions divergentes du développement (qui s'avèrent en réalité conflictuelles) sont par ailleurs mal définies, ce qui ouvre la voie à une pluralité d'interprétations, parfois contradictoires et dont le caractère flou entretient la confusion. Qu'entend-on par qualité de vie ? Qu'entend-on par développement humain ? Dans une telle confusion, l'appréciation du développement en fonction des indicateurs quantitatifs de la croissance économique (« dollarisation ») semble exercer une forte attirance.

Il importe de rappeler ici que l'éducation relative à l'environnement est née dans le creuset du « Nouvel ordre économique mondial » promulgué en 1974. La *Déclaration* relative à ce nouvel ordre est issue d'une session spéciale de l'Assemblée générale des Nations Unies « ayant pour but d'étudier pour la première fois les problèmes de matières premières et de développement, dans la perspective d'envisager la résolution des problèmes économiques les plus importants se posant à la communauté mondiale » (ONU, 1974, traduction libre). Ce document témoigne d'une conception de la biosphère comme réservoir de ressources pour servir la croissance économique ; l'environnement est associé à des « problèmes des matières premières » (*raw material*) ; il est ainsi étroitement relié au développement ; l'environnement et le développement sont conjointement imbriqués dans les « problèmes économiques les plus importants ». La *Déclaration* affirme qu'un nouvel ordre économique mondial doit « corriger les inégalités et les injustices, éliminer l'écart grandissant entre les pays développés et en développement, assurer une accélération constante du développement économique et social et assurer la paix et la justice pour les générations présentes et futures » (ONU, 1974, traduction libre). La préoccupation de partage et d'équité dont témoigne ce nouvel ordre économique est certes d'importance capitale ; le

rapport à l'environnement qui y est proposé n'en reste pas moins étroitement utilitariste : l'environnement doit être préservé pour la pérennité de ses matières premières, afin de pouvoir poursuivre un développement continu et équitable dans le monde entier. La *Charte de Belgrade* s'inscrit dans un tel cadre de référence : si elle réclame de nouveaux modèles de développement, elle présente le développement comme une aventure essentiellement économique :

> La récente déclaration des Nations Unies en faveur d'un Nouvel ordre économique international appelle une conception nouvelle du développement, une conception qui prenne en considération la satisfaction des besoins et des aspirations de tous les citoyens du globe, le pluralisme des sociétés, l'équilibre et l'harmonie entre l'humanité et le développement [...] les ressources du monde devraient être mises en valeur de manière à profiter à toute l'humanité et à fournir le potentiel qui permettra d'améliorer la qualité de vie de chacun. (UNESCO-PNUE, 1976)

Outre l'appel à un développement économique soucieux de la gestion des stocks de ressources, l'une des constantes du discours des organismes internationaux en matière de développement et d'environnement est de considérer la pauvreté comme le plus grave problème, en amont de tous les autres, ralentissant la croissance économique et nuisant à l'environnement.

> Simultanément, le développement apparaît comme une nécessité pressante. La pauvreté est elle-même une forme de dégradation de l'environnement. Dans cette perspective, il n'est plus possible de mettre en balance la préservation de l'environnement et la nécessité du développement. Dans un grand nombre de pays les moins avancés et en particulier si l'on considère les groupes les plus désavantagés qui sont la grande majorité, le développement est un préalable à la préservation de l'environnement, notamment parce qu'il faut tâcher de satisfaire les besoins des populations les plus démunies. Dans ces conditions, les stratégies pour la préservation et l'amélioration de l'environnement coïncident, en fait, dans une large mesure, avec les efforts de développement. (UNESCO-PNUE, 1977, p. 11)

> La pauvreté rend difficile l'accès à l'éducation et aux autres services sociaux et favorise l'accroissement de la population et la dégradation de l'environnement. Réduire la pauvreté est donc un objectif essentiel et une condition *sine qua non* de la viabilité. (UNESCO, 1997, p. 2)

Il semble donc que malgré la reconnaissance des problèmes liés au développement (et les propositions analysées reconnaissent l'existence de tels problèmes), la croissance économique devient un élément-clé de la solution. Entre autres, dans le *Programme d'action de la Conférence internationale des Nations Unies sur la population et le développement* du Caire (1995), des appels

à la « croissance économique soutenue dans le cadre du développement durable » ou à la « croissance économique et au développement durable » apparaissent plus de vingt fois. Le premier élément du préambule synthétise les thèmes centraux qui sont développés dans l'ensemble du document :

> Avec la reconnaissance croissante de l'interdépendance de la population, du développement et de l'environnement à l'échelle mondiale, le moment n'a jamais été aussi propice à l'adoption de politiques macro-économiques et socio-économiques de nature à assurer une croissance économique soutenue dans le cadre du développement durable de tous les pays et à la mobilisation des ressources humaines et financières en vue de résoudre les problèmes de la planète. Jamais auparavant la communauté mondiale n'avait eu à sa disposition autant de moyens, de connaissances, de technologies aussi puissantes qui, s'ils sont convenablement réorientés, pourraient favoriser une croissance économique soutenue et un développement durable. Néanmoins, l'utilisation efficace des ressources, des connaissances et des technologies est entravée par des obstacles politiques et économiques à l'échelon national et international. En conséquence, bien que de vastes ressources soient disponibles depuis un certain temps, leur utilisation en faveur d'un développement socialement équitable et écologiquement rationnel a été très sensiblement limitée. (ONU, 1995, p. 8)

Le développement est ainsi présenté comme un droit et une obligation, fortement associé à la croissance économique soutenue. Une telle proposition exclut l'idée de considérer le développement comme une option, un choix et, à tout le moins, celle d'explorer la notion de développement et ses différentes significations et possibilités. Craindrait-on ici qu'une conception du développement comme un projet endogène et alternatif devienne l'un des « obstacles politiques et économiques » à la mise en œuvre de la solution d'une croissance soutenue globale, comme solution universelle ?

> Nous réaffirmons notre engagement à lutter contre les conditions universelles qui nuisent gravement au développement durable de nos peuples : la faim chronique, la malnutrition, l'occupation des territoires étrangers, les conflits armés, les problèmes de drogues illicites, et les désastres naturels. (ONU, 2002, p. 3)

On observe que parmi les problèmes mentionnés dans ce paragraphe de la *Déclaration de Johannesburg*, on omet de signaler les impacts négatifs du développement néolibéral, de la globalisation des marchés, des ajustements structuraux, etc. On réduit les problèmes environnementaux à des « désastres naturels ». S'appuyant sur un tel diagnostic myope, la croissance économique apparaît aisément comme la solution clé. Le raisonnement peut trop

facilement devenir le suivant : la croissance économique (continue et illimitée) est nécessaire pour éliminer la pauvreté, soutenir le développement humain et résoudre par le fait même les problèmes environnementaux. Un tel raisonnement mène vers l'idée que le développement humain est basé sur la croissance économique. Et puisque dans ce discours, les enjeux d'environnement et de développement sont indissociables, une nouvelle forme de croissance économique résoudra également les problèmes environnementaux de ressources. On peut ainsi lire dans la *Déclaration de Johannesburg* :

> Nous travaillerons ensemble pour nous entraider à accéder aux ressources financières, aux avantages de l'ouverture des marchés, à développer nos capacités, à utiliser la technologie moderne pour réaliser le développement et s'assurer qu'il y ait transfert technologique, développement des ressources humaines, éducation et formation pour bannir à jamais le sous-développement. (ONU, 2002, p. 3)

Une telle vision du développement, axé sur le transfert technologique et l'ouverture des marchés, s'impose donc dans la proposition onusienne. Or dans un contexte éducatif, l'exploration critique de la notion contemporaine et polysémique de développement (comme celle d'environnement) ne devient-elle pas une stratégie de formation de premier ordre ? D'où vient cette notion du développement ? Quelles sont ses différentes acceptions et significations pour différents acteurs et groupes sociaux ? Comment expliquer cette diversité de conceptions ? De telles questions sont pourtant éludées dans un contexte où l'éducation est vue comme un instrument pour transmettre une certaine vision du développement, celui-là même qui, en bout de ligne, est évalué en fonction d'indicateurs quantitatifs et économiques.

> La relation entre l'éducation et le développement (d'ordinaire défini en termes de croissance du revenu national ou du revenu par habitant) a fait l'objet de nombreuses études ces 30 dernières années et est universellement acceptée, de même que le rôle de l'éducation comme instrument d'évolution sociale et démographique. En effet, quand des économistes des années 60 se sont aperçus que l'éducation représentait un investissement pour le développement et non pas, comme on le pensait avant, une ponction sur l'économie, cette « découverte » a eu un effet puissant sur la politique d'éducation comme sur la politique de développement. De ce fait, les particuliers comme les gouvernements se sont aussi montrés plus généreux pour financer l'éducation en même temps que plus exigeants dans leurs évaluations : ils veulent connaître la nature exacte de ce qu'ils « achètent », son contenu, sa qualité, voire son rendement. (UNESCO, 1999, p. 47)

Ainsi la croissance économique mondiale devient maintenant la solution universelle aux problèmes contemporains et l'éducation doit être mise au service d'une telle croissance. La nouvelle équation se lit ainsi : éducation = développement = croissance économique = solution à tous les problèmes. Le travail des éducateurs doit être rentable !

On observe enfin que toutes les propositions internationales analysées adoptent une vision de la Terre comme si elle était vue sous un télescope lunaire. Les auteurs insistent sur l'importance de la coopération, de la solidarité et de l'interdépendance. Dans l'ombre de cet appel pour une fraternité entre les délégués des nations visant un but commun, restent toutefois en retrait les notions d'autonomie et de gestion endogène. Ces dernières devraient essentiellement être liées à des projets de développement alternatifs, de type local ou biorégional, ouvrant la voie à une meilleure harmonisation des relations société-environnement. Or en matière de solidarité ou d'écodéveloppement endogène (deux propositions qui devraient être étroitement reliées), on peut douter que la proposition du « développement durable » soit adéquate quand on constate l'affirmation suivante du *President's Council on Sustainable Development* (1997, p. 98) des États-Unis, selon laquelle « le développement durable est un excellent moyen d'augmenter la compétitivité nationale des États-Unis dans le contexte de la globalisation actuelle ».

Le tableau 4 résume les principales caractéristiques de la notion de développement telle qu'elle se dégage des propositions internationales analysées.

**Tableau 4 :** Le développement dans les propositions internationales abordant les questions d'éducation, d'environnement et de développement

| DÉVELOPPEMENT | |
|---|---|
| Les propositions internationales mettent généralement l'accent sur les aspects suivants : | Les propositions internationales négligent généralement les aspects suivants : |
| 1. Le développement comme une exigence, une obligation, un destin. | 1. Le développement comme une option, un choix. L'exigence est plutôt de réfléchir sur la notion de développement et de justifier une conception particulière. |
| 2. Le développement comme croissance économique soutenue et illimitée. | 2. Le développement comme déploiement des possibilités humaines. |
| 3. Le développement comme un projet global sous une gestion mondiale. | 3. Le développement comme un projet endogène. |
| 4. Le développement comme la solution. | 4. Le développement comme une problématique. |
| 5. Le développement est indissociable de l'environnement. | 5. Le rapport à l'environnement peut être appréhendé de diverses façons, et non nécessairement en lien avec des questions de développement. |
| 6. L'économie est une force autonome à l'extérieur de la société, qui détermine la relation entre la société et l'environnement. | 6. L'économie fait partie de la sphère sociale ; elle est un aspect de la réalité sociale, un ensemble de choix responsables. |
| 7. L'importance de la coopération, de la solidarité et de l'interdépendance. | 7. L'importance de l'autonomie et de la gestion endogène. |



BEST COPY AVAILABLE

## Conclusion

Dans le contexte des réformes éducatives en cours, il est certes crucial de réfléchir à l'intégration de l'éducation relative à l'environnement aux nouveaux curriculums. À cet effet, les propositions émanant d'instances internationales peuvent offrir des balises et des sources d'inspiration pour aborder les enjeux interreliés de l'éducation, de l'environnement et du développement. Jusqu'ici, l'impulsion fournie par les conférences et les documents de l'UNESCO-PNUE pour légitimer, institutionnaliser et développer l'éducation relative à l'environnement a été remarquable et a permis des avancées considérables. Les propositions qui en émanent agissent encore en tant que repères et soutien pour concevoir et mettre en œuvre des programmes et des projets dans les différentes régions du monde.

Il importe de considérer toutefois que les documents relatifs à l'éducation (dont l'éducation relative à l'environnement) produits dans le cadre des organisations internationales proposent aux nations des buts, objectifs et principes d'ordre stratégiques ; or ces derniers ne devraient pas être confondus avec des finalités éducatives ou des principes pédagogiques ; il ne s'agit pas non plus de credos. Ces documents ont généralement été conçus et rédigés par un auteur anonyme ou une équipe d'auteurs ; or ces personnes peuvent être compétentes et impliquées en ce qui a trait à l'environnement ou au développement, mais s'agit-il pour autant de spécialistes en éducation ? Sont-elles bien documentées et possèdent-elles une culture et une expérience dans le domaine éducatif ? Quel agenda adoptent-elles ? Quelle est la couleur idéologique de cet agenda[7] ? On observe que la perspective éducative des documents analysés est faible, particulièrement en ce qui a trait aux fondements éthiques, épistémologiques et pédagogiques des propositions. Notamment, les quelques pages écrites au sujet de l'éducation dans le *Rapport Brundtland* (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1988), tout comme celles du chapitre 36 d'*Action 21*, correspondent à des discours éducatifs peu éclairés. Est-il étonnant alors que les acteurs de l'éducation n'aient pas été inspirés ou interpellés par ces documents ?

Les propositions internationales correspondent à des balises conçues par des délégués de nations, pour guider et légitimer les choix éducationnels dans les divers pays. Prendre ces propositions à la lettre pour former tous les enfants, tous les jeunes et adultes des diverses régions du monde, dans les domaines de l'environnement et du développement est à tout le moins inquiétant. Les éducateurs et éducatrices ne doivent-ils pas adopter une perspective critique à l'égard des propositions officielles ? Que peuvent-elles offrir comme support à l'institutionnalisation et au développement de l'éducation relative à l'environnement ? Quelles en sont les limites ?

Cet article a tenté de saisir le fil conducteur qui relie les propositions issues des grandes conférences internationales de Stockholm, Belgrade, Tbilissi, Moscou, Rio de Janeiro, le Caire, Thessalonique et Johannesburg[8]. Un des éléments de ce fil conducteur est un appel à l'éducation comme instrument pour mettre en application un programme d'action visant à réorienter le monde en fonction du développement durable. Les propositions internationales analysées adoptent également une vision de l'environnement qui se restreint à un ensemble de problèmes de ressources et une vision du développement étroitement associée la croissance économique, celle-ci étant une condition centrale du développement humain. L'éducation relative à l'environnement y devient un outil au service du développement durable. Or on oublie comment une telle construction de l'environnement et du développement, pourtant imposée à l'ensemble des peuples, est spécifique à la culture nord-occidentale dominante. On risque de perdre de vue qu'il est possible, voire nécessaire de questionner une telle construction, qui s'impose comme vision du monde et oriente notre rapport à ce dernier.

L'affirmation que « c'est le savoir, plus que le travail, les matières premières ou le capital, qui est devenu la ressource clé des économies modernes » (UNESCO, 1999, p. 48) requiert également une analyse critique. On peut très sérieusement douter que tout considérer comme une ressource économique offre une réponse appropriée à la résolution des problèmes socio-environnementaux contemporains, bien au contraire. Neil Evernden (1985) souligne à cet effet qu'en « décrivant quelque chose comme une ressource, cela nous donne un permis pour l'exploiter ». Dans un tel contexte, l'appel à élargir la vision, soit disant limitée, de l'éducation relative à l'environnement, en transformant tout en ressources dans la perspective d'un développement durable (les gens = « main d'œuvre » ; la nature = « matières premières » ; l'argent = « capital » ; la connaissance = « ressource-clé ») ne nous propose-t-il pas une réduction fallacieuse, pourtant présentée comme une expansion libératrice ? S'il faut réduire la terre entière (les gens, les plantes, les animaux, le vent, etc.) au seul concept de ressource, cela n'appauvrit-il pas fondamentalement tous et chacun de nous, êtres vivants et non-vivants de cette « maison de vie » partagée qu'est l'environnement ? Cela ne nous prive-t-il pas des multiples et diverses dimensions et significations possibles du rapport au monde ? Ne s'agit-il pas d'une bien triste dérive, causée par une grave myopie idéologique, éthique et culturelle ?

**Notes**

[1] Au Québec, les cinq domaines généraux de formation sont les suivants : Santé et bien-être, Orientation et entreprenariat, Environnement et consommation, Médias, Vivre ensemble et citoyenneté.

[2] Cet article présente et discute certains résultats de la recherche *L'éducation relative à l'environnement et au développement dans le cadre des réformes éducatives en cours – Le cas du Québec*, financée par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada.

[3] Une « lecture flottante » (Bardin, 1996) a d'abord permis d'explorer globalement les propositions en question. Puis, les mentions ou références à l'éducation, à l'environnement, au développement, à l'éducation relative à l'environnement et à l'éducation pour le développement durable ont été systématiquement identifiées et analysées à l'aide de grilles spécifiques. Ont également été analysées d'autres caractéristiques des propositions : le problème principal diagnostiqué, les champs de savoirs privilégiés, les valeurs implicites et explicites privilégiées, le type de discours, la présence ou l'appel à la réflexivité et la pensée critique, le type de références, etc.

[4] Un angle d'analyse complémentaire nous permettrait de situer ces affirmations dans le contexte géo-politique et socio-environnemental global des différentes périodes au cours desquelles ces propositions ont été développées. À cet effet, l'article d'Isabel Orellana et Stéphane Fauteux (2000) est éclairant.

[5] Bateson (1984, p. 53) observe que « Zéro, l'absence d'élément, peut contenir un message ».

[6] Il faut signaler que l'Unesco a publié par ailleurs des textes fort inspirants sur l'éducation en général, en particulier ceux d'Edgar Faure, Commission internationale sur le développement de l'éducation (1974) et de Jacques Delors (éd.), Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1996).

[7] Il importe de reconnaître que les propositions émergeant des travaux des instances internationales sont aussi le résultat de tensions politiques internes et externes.

[8] On observe des constantes dans les propositions internationales analysées. Les visions de l'éducation, de l'environnement et du développement sont relativement les mêmes et elles sont restées relativement stables au cours des 30 dernières années. Il y a bien sûr certaines variations et nuances. En particulier, certaines variations peuvent être observées entre les documents des Nations Unies et ceux de l'UNESCO. Cette dernière semble avoir une vision de l'éducation moins instrumentale, une vision de l'environnement moins réduite à des problèmes de ressources et une vision du développement moins restreinte à la croissance économique. Il serait intéressant d'étudier ces nuances et différences au fil des prochaines années, alors que l'UNESCO s'est vue confier le mandat de l'application du chapitre 36 d'*Action 21*.

**Notes biographiques**

**Lucie Sauvé** est professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Au sein de cette institution, elle est titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, membre de l'Institut des sciences de l'environnement et directrice du Programme d'études supérieures en éducation relative à l'environnement (ERE). Elle dirige des projets de recherche principalement axés sur l'institutionnalisation de l'ERE en milieu scolaire, sur la formation des enseignants et autres éducateurs, et sur l'intervention en milieu communautaire, tant au Québec qu'en contexte de coopération internationale.

Titulaire d'un baccalauréat en biologie et d'une maîtrise en éducation, **Tom Berryman** a œuvré pendant de nombreuses années dans un centre d'éducation relative à l'environnement au mont Royal, à Montréal. Son mémoire de maîtrise complété en 2002 porte spécifiquement



BEST COPY AVAILABLE

sur l'éco-ontogenèse. Il poursuit ses recherches au doctorat en éducation à l'UQAM où ses travaux portent sur l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire.

Intégrant une formation multidisciplinaire en sciences de l'environnement et en coopération internationale, **Renée Brunelle** mène des activités professionnelles dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et de la gestion environnementale de projets à l'international. Dans le cadre de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, elle est associée à divers projets de recherche notamment sur l'institutionnalisation de l'ERE.

**Références**


Albala-Bertrand, L. (1992). *Refonte de l'éducation : pour un développement durable.* Dossier Environnement et Développement de l'UNESCO. Paris : UNESCO.

Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu.* Paris : Presses Universitaires de France.

Bateson, G. (1984). *La nature et la pensée.* Paris : Seuil.

Bureau international d'éducation (BIE). (1998). *Adaptation du contenu de l'éducation aux défis du XXI siècle.* Genève : BIE, UNESCO.

Callicott, J.B. (1989). *In defense of the land ethic : Essays in environmental philosophy.* New York : State University of New York Press.

Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform : what planners need to know.* Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning.

CNUED. (1993). *Action 21 : Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement. Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement.* Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, Rio de Janeiro, 3-14 juin 1992. Rio de Janeiro : Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement (CNUED).

Commission mondiale sur l'environnement et le développement. (1988). *Notre avenir à tous (Rapport Brundtland).* Montréal : Éditions du Fleuve.

Delors, J. (éd.), Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle.* Paris : UNESCO.

Evernden, N. (1985). *The natural alien : Humankind and environment.* Toronto : University of Toronto Press.

Faure, E., Commission internationale sur le développement de l'éducation (1974). *Apprendre à être.* Paris : UNESCO.

Jonas, H. (1984). *The imperative of responsibility : The search of an ethics for the technological age.* Chicago : The University of Chicago Press.

Laval, C. et Weber, L. (2000). *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne.* Paris : Éditions Nouveaux Regards / Syllepse.

MEN. (1998). *Lineamientos generales para una política nacional de educación ambiental. Documento de apoyo.* Santafé de Bogotá : Ministerio de Educación Nacional (MEN).

MEN. (1994). *Ley general de educación : Ley 115 de 1994.* Santafé de Bogotá : Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Québec : Ministère de l'Éducation.

ONU. (2002). *Déclaration de Johannesburg sur le développement durable.* Sommet mondial pour le développement durable, Johannesburg, 26 août-4 septembre 2002. Johannesburg : Nations Unies.

ONU. (2000). *Déclaration du millénaire.* Résolution 55/2 adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies, 55e session, 8e réunion plénière. New York : Nations Unies.

ONU. (1995). *Programme d'action de la Conférence internationale des Nations Unies sur la population et le développement.* Conférence internationale des Nations Unies sur la population et le développement, Caire, 5-13 septembre 1994. New York : Nations Unies.

ONU. (1982). *La charte mondiale pour la nature.* Madrid : ONU.

ONU. (1974). *Déclaration et programme d'action sur la mise en place d'un nouvel ordre économique mondial.* Résolutions adoptées quant au Rapport du comité *Ad Hoc* de la 6e session spéciale, Assemblée générale, 1er mai 1974. New York : Nations Unies.

ONU. (1972). *Déclaration et plan d'action de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain.* Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain, Stockholm, 5-16 juin 1972. New York : Nations Unies.

Orellana, I. et Fauteux, S. (2000). L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire. *In* A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals et P. Clarkin (dir.), *Proceedings from an On-Line Colloquium. The Future of Environmental Education in a Postmodern World ?* Whitehorse : Yukon College, p. 13-24.

President's Council on Sustainable Development. (1997). *From classroom to community and beyond : Educating for a sustainable future.* Washington, DC : PCSD.

República de Bolivia. (1994). *Reforma educativa : Ley no. 1565, 7 de Julio de 1994.* Bolivia : República de Bolivia.

Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes. *Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO, 27*(1/2), 1-4.

Sauvé, L. (1996). Environmental education and sustainable development : A further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education, 1,* 7-34.

UNESCO. (1999). *L'éducation et la dynamique de la population : Mobiliser les esprits pour un avenir viable.* Paris : UNESCO.

UNESCO. (1997). *Éduquer pour un avenir viable : Une vision transdisciplinaire pour l'action concertée. Rapport final et Déclaration.* Conférence internationale de Thessalonique (Grèce), 8-12 décembre 1997. Paris : UNESCO.

UNESCO-PNUE. (1987). *Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990.* Congrès international UNESCO-PNUE sur l'éducation et la formation relatives à l'environnement, Moscou, 17-21 août 1987. Paris : UNESCO.

UNESCO-PNUE. (1977). *Déclaration de Tbilissi et Rapport final.* Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi, 14-26 octobre 1977. Paris : UNESCO.

UNESCO-PNUE. (1976). La Charte de Belgrade. Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement, Belgrade, 13-22 octobre 1975. *Connexion, Bulletin de l'éducation relative à l'environnement, 1,* 1-3.

# Éducation pour l'écodéveloppement au Brésil : promesses et incertitudes

***Paulo Freire Vieira***
*Université Fédérale de Santa Catarina, Brésil*

**Résumé :** Cet article rend compte d'une réflexion exploratoire sur les fondements conceptuels, la pertinence et les préalables de la démarche d'éducation pour l'écodéveloppement. Un bilan critique des activités d'éducation relative à l'environnement au Brésil pendant la dernière décennie nourrit l'argumentation. L'auteur associe la pédagogie de l'écodéveloppement à la prise en compte de l'interdépendance économique, politique, culturelle et écologique du monde moderne, de façon à stimuler la quête de lucidité au regard de l'unité du vivant et le sens de la compassion et de la *non-violence active*. Il témoigne aussi de l'importance du développement d'une nouvelle conception de la formation de formateurs en ce domaine.

**Abstract :** This paper is based on an exploratory reflection on the conceptual bases, the relevance and the prerequisites of ecodevelopment education. The argumentation is inspired by a critical assessment of environmental education activities undertaken in Brazil during the last decade. The author associates the pedagogy of ecodevelopment with the consideration of the economic, political, cultural and ecological interdependence of the modern world, in order to stimulate the search for lucidity while taking under account the respect for life, compassion and *active non-violence*. The author also highlights the importance of developing a new conception of teacher training in this field.



BEST COPY AVAILABLE

*La valeur d'un but ne tient pas à son accessibilité mais à l'attraction magnétique de la direction qu'elle impose. C'est le voyage qui importe, plus que le point d'arrivée.*
(Pierre Dansereau, 1999*a*)

**Introduction**

Nous habitons une biosphère en évolution, régie par la loi d'entropie, ne fournissant qu'un milieu fragile et périssable à nos existences. Il est désormais évident qu'elle est en proie à des crises qui se succèdent rapidement. Ces tendances expriment le manque de conscience de nos responsabilités à l'égard de l'ampleur des destructions en cours. Comme si les problèmes socio-environnementaux d'aujourd'hui ne représentaient qu'une simple turbulence intempestive et temporaire, passible de traitement topique et segmenté, sans remettre en cause les sources de la maladie : la logique profonde qui sous-tend et commande la dynamique des sociétés contemporaines.

Les actions correctives se sont montrées jusqu'à présent ambiguës, fragmentées et peu capables de rendre compte de la complexité d'un effort coordonné de réduction des inégalités à l'intérieur de chaque pays et entre les pays, de contrôle démocratique des risques liés à l'évolution technique, ainsi que de création de rapports de symbiose authentique et durable avec la nature. En outre, les modes de raisonnement basés sur le paradigme *analytique-réductionniste* (Von Bertalanffy, 1968), encore dominant dans nos institutions d'enseignement et de recherche, sont loin de nous offrir de véritables instruments d'aide à la compréhension du monde et à la prise de décision politique. Ces modes font partie de la dynamique de dégradation généralisée de l'environnement biophysique et construit, ainsi que de son corollaire, l'aggravation dramatique du fossé entre riches et pauvres.

Les initiatives qui se bornent à un aspect isolé de cette *problématique* complexe ne peuvent conduire à des solutions effectives car il y a une unité fondamentale entre tous les grands systèmes de la nature et de la société. Dans la mesure où la résolution des problèmes environnementaux ne fait pas appel à des spécialisations mono- ou pluridisciplinaires, il nous faut un point de vue alternatif, englobant le processus *co-évolutif* société-nature sous tous ses aspects. En d'autres termes, le phénomène qui nous occupe relève non de la juxtaposition de « facteurs » disciplinairement isolés, mais de leurs *interdépendances* au sein d'un système global constitué précisément par ces interactions elles-mêmes. Plutôt que de réduire de manière disjonctive les phénomènes complexes à tel ou tel aspect, l'approche systémique s'efforce au contraire de conjoindre ces aspects pour les intégrer et les contextualiser. Le défi est de réunifier les dimensions biologiques et socio-culturelles à travers les interactions écosystémiques. Comme le rappelle si lucidement Pierre Dansereau (1994, p. 10), « il nous appartient donc de créer un nouveau modèle de solidarité biologique à l'échelle planétaire. Un tel projet repose sur

les sciences de l'environnement, elles-mêmes unifiées par une pensée écologique ».

Cette nouvelle grille d'analyse transdisciplinaire nous amène à reposer :

> les questions éternelles de notre origine, de la signification de la vie, des conséquences de notre action, de notre destinée. C'est dans ce contexte global que ces questions s'éclairent d'une lumière tout autre. Elle ne veut plus - et ne peut plus - séparer l'objet du sujet. Séparer la certitude des faits expérimentaux accumulés patiemment par la science, de la signification et de la finalité de l'action consciente et créatrice qui transforme le monde. (De Rosnay, 1975, p. 238)

Mais l'ouverture à une représentation systémique du monde et à la création d'une forme alternative d'organisation de la vie à l'échelle planétaire commence à peine à être incorporée dans nos conceptions et pratiques pédagogiques.

Dans cet article, nous apportons une modeste contribution à cette discussion en dressant, dans leurs grandes lignes, les contours d'une démarche d'*éducation relative à l'environnement* envisagée comme une composante à part entière de l'approche (systémique) d'*écodéveloppement*. Il s'agira de cerner la cohérence et l'originalité de ce concept ainsi que de mettre en relief les obstacles à sa mise en œuvre dans un contexte de mondialisation néo-libérale dont l'influence touche en profondeur toutes les dimensions des sociétés contemporaines. Parmi ces obstacles, nous soulignons la force d'inertie des démarches pédagogiques de *transmission de connaissances fragmentées et dé-contextualisées* au détriment de la mise en œuvre d'un nouveau mode de penser et d'agir, globaliste et synthétique, et d'une nouvelle sensibilité *écoformatrice* (Pineau, 2001*a*). En même temps, nous proposons quelques pistes préliminaires pour une évaluation critique d'ensemble des expériences d'éducation relative à l'environnement déclenchées au Brésil après le Sommet de la Terre tenu à Rio de Janeiro en 1992.

## Écodéveloppement

Des controverses, apparemment interminables sur la façon jugée la plus féconde de définir les termes de référence pour la recherche d'alternatives de développement face à la crise planétaire de l'environnement, monopolisent encore les débats dans les universités, les agences gouvernementales, les réseaux associatifs et les médias. Chaque point de vue exprime des perceptions et attitudes diversifiées sur le rôle attribué à l'espèce humaine dans la biosphère, sur les sujets prioritaires de recherche scientifique et technologique ainsi que sur les lignes directrices les plus pertinentes de réforme socio-institutionnelle. En ce sens, nous devons faire face à un contexte idéologique marqué par le poids des *controverses* relatives aux systèmes de croyances et aux valeurs en jeu, et des *incertitudes* par rapport aux « consensus » déjà établis.

Les débats autour des concepts d'écodéveloppement et de développement durable font partie de cette *nébuleuse environnementale*. Le premier concept désigne ici une approche de planification et de gestion des interactions nature-société basée sur les sciences de l'environnement. Il s'agit d'une approche normative dans la mesure où une compréhension la plus rigoureuse possible de la dynamique *co-évolutive* (Norgaard, 1995) des systèmes sociaux et environnementaux est associée à la remise en cause *éthique* des styles de vie responsables de l'aggravation de la crise globale et à l'identification des espaces de manœuvre pour passer de la croissance indifférenciée et destructive à une croissance *organique* (Mesarovic et Pestel, 1974 ; Sachs, 1980, 1981 ; Glaeser, 1984, 1997 ; Bunge, 1989 ; Engel et Engel, 1990 ; Kothari, 1993 ; Goulet, 1995 ; Prades, 1995 ; Sauvé, 1996, 1997 ; Larrère et Larrère, 1997 ; Dansereau, 1999*b*).

De ce point de vue, les efforts de planification et de gestion doivent tenir compte de la nécessité de faire passer les certitudes de l'*idéologie économique* (Bourg, 1996) au crible de l'approche systémique des sciences de l'environnement. La grille d'analyse couvre des sujets apparemment aussi divers que les modèles actuels de consommation et les modes de vie ; les dynamiques d'appropriation, d'usage et de gestion économiquement viables des ressources naturelles et des territoires ; les risques technologiques ; la promotion de l'équité et de la coopération ainsi que la mise en œuvre de régimes de *gouvernance*. Remettant en cause l'autonomie supposée du cycle des activités économiques par rapport à l'état de l'environnement et aux autres dimensions de la vie sociale, l'approche d'écodéveloppement nous permet donc d'identifier, parmi les enjeux actuels de la crise environnementale, différents aspects d'une *crise des logiques prédominantes dans l'organisation des sociétés contemporaines* (Dag Hammarskjöld Foundation, 1975 ; Passet, 1979 ; Sachs, 1980, 1981 ; Morin et Kern, 2000). Cette approche marque ainsi un changement radical dans la conceptualisation des relations environnement-développement et se distingue de certaines versions du concept de développement durable inspirées par la théorie néo-classique des effets externes, soit une théorie considérée comme le fondement de l'économie de l'environnement.

Du point de vue de Godard (1998, p. 220-221) :

> Analytiquement, l'écodéveloppement repose sur l'étude des interdépendances et des marges de liberté entre les principales variables de ce qui fut appelé des *styles de développement*. C'est sur cet échiquier du développement que se joue le *jeu de l'harmonisation* auquel doit se livrer le planificateur écodéveloppeur. Trois blocs de variables d'action sont distingués : le pôle *de la demande sociale*, autour du concept de style de vie, celui de *l'offre* (la gestion des ressources naturelles et l'approvisionnement en matières premières, l'approvisionnement énergétique, la localisation des activités et l'organisation de l'espace, les techniques, comprenant à la fois la

technologie des produits et la technologie des procédés) et *l'environnement proprement dit.* Le jeu de l'harmonisation consiste à inventer une stratégie pour faire bouger de concert styles de vie et de consommation, styles technologiques, styles d'aménagement de l'espace, modes de gestion des ressources et approvisionnement énergétique dans un sens plus compatible avec la satisfaction des besoins fondamentaux des populations et la préservation de l'environnement.

Selon cette conception, la destruction plus ou moins irréversible du patrimoine naturel et culturel est surtout liée au fonctionnement d'institutions de planification et de gestion héritières d'une *cosmovision mécaniciste.* Y sont inclus aussi bien les « impératifs » libéraux - soi-disant inexorables - de croissance matérielle illimitée et de maximisation de la rentabilité financière à court terme, que ceux de l'hypertrophie du contrôle étatique - autoritaire et technocratique - de l'économie, typiques de la tradition du « socialisme réel ». On constate, dans les deux cas, que les efforts de dynamisation du tissu socio-économique n'ont pas atteint l'objectif de *pacification* réelle et durable des relations que les êtres humains entretiennent entre eux et avec la nature. Selon Leonardo Boff (1996), les deux modèles ont :

> rompu avec la terre, la réduisant à un réservoir de *matières premières et ressources naturelles.* Les êtres humains, réduits à des *ressources humaines* ou au *capital humain,* forment la grande armée de réserve, à la disposition des propriétaires des moyens de production (l'État ou le Capital). Ils ne sont plus en mesure d'entendre la Terre et la communauté cosmique à travers ses mille voix et paroles. (Boff, 1996, p. 109)

En fait, la dégradation progressive du *tissu du vivant* s'est intensifiée de façon dramatique ces derniers temps. Il ne fait guère de doute que la difficile transition du XX$^{e}$ au XXI$^{e}$ siècle et l'implosion inattendue du bloc socialiste ont entraîné le déplacement du pouvoir décisionnel de la sphère publique et politique vers les « milieux » financiers internationaux, privilégiant ainsi la poursuite obsessionnelle d'intérêts strictement privés (Passet, 1979 et 2000 ; Vivien, 1994).

Enfin, dans une perspective planétaire, nous considérons que la détérioration de l'environnement écologico-économique global constitue l'une des principales menaces à l'équilibre du système-monde. Cette détérioration est caractérisée par l'épuisement possible des ressources non renouvelables, l'amenuisement des ressources protéiques marines, la contamination des chaînes alimentaires par les produits chimiques agricoles et industriels et la possibilité d'une rupture de l'équilibre thermique du système énergétique terre/atmosphère.

Le fondement normatif de l'écodéveloppement suppose que les efforts voués à la satisfaction des besoins essentiels des populations (physiologiques,

psychosociaux, économiques, éthico-politiques, spirituels) doivent s'appuyer sur le principe de subsidiarité et sur le fonctionnement d'une économie négociée et contractuelle - *une économie du patrimoine naturel et culturel* - sensible à la complexité des systèmes socio-environnementaux (Morin et Kern, 2000) et à « l'inadéquation - toujours plus ample, profonde et grave - entre les savoirs séparés, fragmentés, compartimentés en disciplines, et les réalités ou problèmes toujours plus multidisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux, planétaires » (Morin, 2000*a*, p. 13). En outre, la défense du *pluralisme technologique* implique le développement de la capacité de faire un bilan et d'intégrer toute la richesse du *savoir-faire* des populations qui ont su maintenir, à travers le temps, une relation écologiquement prudente d'utilisation des écosystèmes et des paysages (Berkes, 1998 ; Gadgil, 1998, 1999 ; Singh *et al.*, 2000).

Dans ce contexte, les théoriciens de l'écodéveloppement considèrent la décentralisation et la « synthèse centralisée » comme des procédés complémentaires dans les prises de décision politique. La décentralisation renforce l'*indépendance* - la confiance en soi et l'autonomie des communautés - dans le cadre d'une co-gestion responsable des *biens communs*, ce qui suppose de subordonner l'économie aux finalités humaines et aux contraintes imposées par la recherche de *résilience* des écosystèmes (Ozbekhan, 1971 ; Dag Hammarskjöld Foundation, 1975 ; Godard et Sachs, 1975 ; Galtung, 1977 ; Colby, 1990 ; Berkes et Folke, 1998). La « synthèse centralisée » offre des atouts décisifs pour faire face aux incertitudes scientifiques, aux effets plus ou moins imprévisibles de la dynamique des systèmes socio-environnementaux et au pluralisme des visions du monde, des idéologies socio-politiques et des options technologiques (Barel, 1984 ; Chaumont et Van Parijs, 1991 ; Sachs, 1995).

Exprimant l'émergence d'un nouveau principe de rationalité sociale, l'approche s'avère un outil capable d'assurer une articulation plus cohérente entre trois niveaux d'intervention. D'abord, celui de l'*écologie intérieure*, menant à la rupture plus ou moins radicale avec notre façon rigide de percevoir le sens de la présence humaine dans l'univers. Ensuite, celui de l'*écologie globale*, avec une perception de plus en plus claire de la gravité des changements environnementaux globaux et du poids des asymétries Nord-Sud dans la constitution et le renforcement de ces tendances. Finalement, comme un effort d'articulation entre les deux premiers, le niveau intermédiaire des actions tendant à la création de *systèmes de gestion intégrée de l'environnement* (Glaeser, 1984 ; De Montgolfier et Natali, 1987 ; Berkes, 1989 ; Gadgil et Berkes, 1991 ; Bromley, 1992 ; Margerum, 1999 ; Vieira et Weber, 2002). Les stratégies d'écodéveloppement constituent ainsi des expérimentations locales, traduisant des objectifs globaux et exigeant, de ce fait, une conception innovatrice des processus éducatifs.

## Éducation pour l'écodéveloppement

Les conceptions d'éducation relative à l'environnement véhiculées depuis les années 1970 reposent sur différents systèmes de valeurs, différentes épistémologies et conceptions du monde. Nous pouvons mentionner succinctement ici : une démarche *préservationniste*, de source néo-positiviste et valorisant la perspective des sciences de la nature ; une démarche *herméneutique*, reposant sur une ontologie relativiste et une épistémologie constructiviste, où l'accent est mis sur le contenu symbolique des interactions sociales et sur la dimension d'une *écologie intérieure* et finalement, une démarche d'*écologie politique*, supposant une implication coordonnée des acteurs sociaux dans la création d'alternatives de développement local intégré. Dans celle-ci, l'approche systémique nous permet de déchiffrer la nature contradictoire et conflictuelle des configurations socio-politiques constituant le cœur des problèmes étudiés. En ce sens, les connaissances sont construites et partagées au cours d'un processus de recherche coopérative, multi-acteurs, préfigurant une modalité encore embryonnaire de *recherche-action-formation communautaire* (Sauvé, 1996, 1999, 2001 ; Anadón *et al.*, 2000 ; Liarakou et Flogaitis, 2000).

De notre point de vue, la conception d'*éducation pour l'écodéveloppement* intègre et dépasse les conceptions précédentes - dans le sens *dialectique* de dépasser tout en conservant certaines caractéristiques jugées nécessaires mais insuffisantes. Nourrie par les avancées de la recherche en sciences cognitives, cette conception prend ses racines dans la *systémique* (Buckley, 1967 ; Von Bertalanffy, 1968 ; Varela, 1989 ; Andreewsky, 1991 ; Varela *et al.*, 1993 ; Le Moigne, 1995 ; Ragou et Souchon, 2000 ; Jollivet et Pavé, 2002).

Nous partageons avec la conception d'*éducation relative à l'environnement* développée par Lucie Sauvé et ses collaborateurs de l'Université du Québec à Montréal le présupposé selon lequel il s'agit d'un nouveau paradigme éducationnel, s'inscrivant dans une pédagogie de projets :

> l'éducation relative à l'environnement correspond à un projet éducatif spécifique mais ample, dont le large spectre d'objectifs couvre les divers aspects du rapport à l'environnement. Parmi ces derniers, mentionnons la quête fondamentale d'un sens à notre *être dans le monde*, la compréhension de notre ancrage dans la nature, la définition de notre niche écologique humaine dans l'écosystème global, la critique sociale des rapports de pouvoir liés à l'environnement et la mise en projets collectifs d'écodéveloppement. (Sauvé, 2001, p. 33)

L'enjeu décisif est de rendre des individus, groupes sociaux et communautés toujours plus en mesure d'appréhender, de comprendre et de faire face - de façon lucide, théoriquement informée, éthiquement réfléchie et

politiquement responsable - aux *sources structurelles* de la crise contemporaine de l'environnement et des styles de développement. Diffuser l'*histoire écologique de l'humanité* (Morin et Piatelli-Palmarini, 1974 ; Dansereau, 1999*b*, 1999*c* ; Morin et Kern, 2000), approfondir la critique de l'*idéologie économique* (Bourg, 1996) et de son influence sur les modes de vie contemporains et promouvoir la *révérence pour la vie* (Schweitzer, 1976) et l'*écocitoyenneté planétaire* (De Rosnay, 1975 ; Dansereau, 1999*d* ; Morin, 2000*a*, 2000*b*) par des actions concrètes sur le terrain constituent les dimensions essentielles de ce nouveau concept pédagogique.

Les expérimentations pédagogiques menées à l'échelle communautaire correspondent à une recherche de solutions réfléchies et négociées entre personnes ne partageant pas obligatoirement les mêmes croyances, valeurs, codes de conduite, et donc projets de vie, mais qui seraient capables - en principe - d'arriver à reconnaître, à travers l'idée d'un *patrimoine à conserver et à transmettre aux générations futures*, une logique d'action collective radicalement différente de la longue tradition d'ingérence technocratique qui a marqué - de façon brutale - le déroulement du XX$^{e}$ siècle, le « siècle de l'impérialisme » (Sader, 2000). La gestion de nos rapports multidimensionnels avec le *patrimoine* naturel et culturel devient ainsi un espace permanent d'apprentissage de l'art d'étendre la conscience et de recréer la vie quotidienne, par la prise en compte d'une responsabilité commune à long terme.

Deux acceptions complémentaires du terme *patrimoine* sont proposées par Jean de Montgolfier et Jean-Marc Natali (1987) : il peut être conçu comme un bien susceptible de conserver dans le futur des potentialités d'adaptation à des usages non prévisibles dans le présent (visée économique) et aussi comme un ensemble d'éléments matériels et immatériels qui concourent à sauvegarder l'autonomie et l'identité de leur titulaire ainsi que son adaptation au fil du temps dans un univers instable (visée socio-politique).

Assurant une certaine continuité entre le passé et le futur, cette démarche de gestion se fonde largement sur l'incertitude et les controverses scientifiques, et résulte d'un double éclairage, à la fois objectif et subjectif : la *qualité des milieux* en tant que patrimoine est considérée d'une part, comme un objet physique (point de vue scientifique et technique) et d'autre part, comme la résultante d'un engagement (positif ou négatif) d'un ensemble d'acteurs sociaux agissant au sein de l'unité écologico-humaine concernée (point de vue socio-politique et relationnel). Une *grille d'analyse patrimoniale* permet d'établir des diagnostics participatifs des écosystèmes et des paysages et aussi d'élaborer des stratégies plurielles d'écodéveloppement à long terme, adaptées aux particularités de chaque contexte socio-écologique. Pris au sens large, l'environnement représenté comme patrimoine devient alors facteur d'amplification d'identités personnelles et collectives ainsi qu'un élément

structurant d'une nouvelle culture d'*apprentissage permanent* (Friedmann et Abonyi, 1976 ; Ribeiro, 1981 ; Berkes, 1989 ; Bromley, 1992 ; Godard, 1997 ; Berkes et Folke, 1998 ; Gadgil, 1998, 1999 ; Diduck, 1999 ; Vieira et Weber, 2002).

Cette quête obstinée de lucidité dans la recherche d'un nouveau cadre de référence éthique correspond au besoin de :

> situer tout événement, information ou connaissance en relation d'interdépendance avec son environnement - culturel, social, économique, politique, et bien sûr naturel. Il nous amène non seulement à situer un événement dans son contexte, mais nous incite, par ailleurs, à percevoir comment ce contexte le modifie et l'explique d'une autre façon. (Morin, 2000*a*, p. 25)

En outre, la capacité d'apprentissage du titulaire (individus, collectivités, communautés) et sa capacité d'innovation par le biais d'un processus incertain d'essais-erreurs jouent un rôle essentiel dans le maintien et l'évolution de son patrimoine. Celui-ci devrait être géré dans le respect des cycles et des rythmes auxquels il est soumis, des échelles spatio-temporelles des phénomènes biologiques mis en jeu, des seuils qui ne peuvent être dépassés sans entraîner un risque de dégradation plus ou moins irréversible à moyen ou à long terme.

**Les acquis de l'expérience brésilienne**

Une décennie après le Sommet de Rio, tandis que se poursuit la période de maturation de la prise de conscience écologique déclenchée au cours des années 1980, s'intensifie la transmission, par les médias et les réseaux d'organisations non gouvernementales écologistes, des données concernant les dommages infligés au milieu biophysique. Dans la plupart des cas, et peut-être à cause du caractère flou du concept d'environnement, nous pouvons identifier dans cette mouvance :

> la force du naturalisme naïf et émotionnel dans les représentations communes et l'écart considérable qui existe entre l'écologisme quotidiennement vécu, et les points de vue hautement rationalisés des discours tenus tant par les spécialistes de l'écologie scientifique que par les leaders de l'écologie politique. (Lascoumes, 1994, p. 39).

Malgré la surenchère des colloques voués à l'élargissement progressif d'une réflexion commune, à la quête d'une meilleure concertation des acteurs sociaux impliqués et aussi à la recherche d'une meilleure représentation face aux pouvoirs publics, le changement de mentalité et de style de vie des citoyens s'accélère à peine sous l'angoisse croissante face à la montée des nuisances en milieu urbain et à quelques accidents écologiques majeurs. Cependant, si

quelques indices de contestation peuvent être repérés parmi certaines fractions des classes moyennes « instruites », ils expriment, en règle générale, une sorte de contestation rhétorique et ambivalente *dans le système* plutôt qu'une véritable contestation *du système*. Leurs propres conditionnements immédiats, quotidiens et privés, soigneusement ajustés aux contraintes posées par le (dés)ordre établi (« le confort et l'indifférence », dirait Pierre Dansereau), font écran à leur perception de l'urgence de la question environnementale.

Cependant, il nous faut reconnaître que des efforts considérables ont été entrepris par le Ministère de l'Éducation nationale au Brésil pour intégrer la problématique de l'environnement dans le système d'enseignement public du premier et du second cycles. Ajoutons à cela les nouvelles perspectives d'insertion créative de l'éducation pour l'écodéveloppement dans le processus de mise en œuvre de l'Agenda 21 brésilien et la diversification des lignes de financement pour des actions pédagogiques au niveau communautaire issues du Fonds national de l'Environnement (FNMA), relié au Ministère de l'Environnement.

Toutefois, la société brésilienne ressent encore aujourd'hui l'absence de volonté politique pour donner vie à une stratégie cohérente d'éducation pour l'écodéveloppement sensible à l'étonnante diversité biologique et culturelle du pays. Les expériences éducatives relatives à l'environnement restent marquées par l'incapacité chronique de transformer les discours génériques sur le saccage de la nature et les exhortations moralisantes pour la sauvegarde de la planète, en stratégies efficaces de changement durable des perceptions et pratiques quotidiennes des citoyens. En plus, si les rôles attribués aux éducateurs - et les critères de formation des enseignants - sont encore mal définis, cette situation tend à s'aggraver du fait de la grande diversité actuelle des théories sur le processus d'apprentissage et des approches pédagogiques (Carr et Kemmis, 1986 ; Robottom et Hart, 1993 ; Diduck et Sinclair, 1997 ; Diduck, 1999 ; Sauvé, 1999 ; Liarakou et Flogaitis, 2000).

En même temps, sous la prolifération vertigineuse de programmes d'enseignement universitaire en sciences de l'environnement, se cache un développement insuffisant des bases théoriques et méthodologiques de la recherche sociale en environnement. Ceci reflète une certaine difficulté à associer l'être humain en tant que facteur écologique induisant la persistance d'un préjugé « biologisant et préservationniste » (Reigota, 1995). Dans ce cas, la pédagogie de l'environnement est très souvent confondue avec un effort de transmission « livresque » de connaissances mono- et, à la limite, pluri-disciplinaires et de conception d'ateliers thématiques fragmentés, sans atteindre le seuil des changements comportementaux qui décèlent une perception systémique du monde et de la vie.

Il faut aussi mentionner les cloisonnements, à des degrés variables, entre les institutions, rendant extrêmement difficiles l'établissement et la

consolidation institutionnelle d'équipes d'enseignement et de recherche inter- et transdisciplinaires. En fonction d'une dispersion considérable des groupes de chercheurs, aussi bien que de l'hégémonie de la tradition de l'*individualisme académique*, très peu de laboratoires d'éducation relative à l'environnement disposent aujourd'hui d'une masse critique suffisante pour jouer le rôle de centres de rayonnement, capables de faire progresser les bases théoriques et de stimuler les applications de ce nouveau paradigme éducatif en se basant sur une méthodologie rigoureuse. Les carences du système public de financement de la recherche scientifique et la réticence des chercheurs spécialisés et des administrations des facultés en ce qui concerne les défis épistémologiques et éthiques suscités par la complexité systémique et par la « fin des certitudes » apparaissent évidentes (Prigogine, 1996 ; Dansereau, 1999*d* ; Laszlo, 2001).

Heureusement, quelques hirondelles dans le ciel d'hiver nous renvoient sur des pistes plus porteuses d'innovations, ouvrant ainsi de multiples chantiers de recherche-action-formation compatibles avec la démarche présentée dans cet article. Sans aucune prétention à l'exhaustivité, nous mettons en évidence :

- le projet de coopération internationale *Educación ambiental en Amazonia* (EDAMAZ), conçu pour le développement de programmes de formation en éducation relative à l'environnement (Anadón *et al.*, 2000) ;
- la mise en œuvre d'une démarche rigoureuse de *Participation-action pour la construction de la connaissance* (PROPACC), vouée à la formation d'enseignants et d'agents du secteur public (Medina et Santos, 2000) ;
- les expériences d'action pédagogique au niveau communautaire menées par les chercheurs du *Laboratoire d'éducation environnementale en zones côtières de l'Université de la Vallée du Itajaí* (CTTMAR-UNIVALI) (Matarezi *et al.*, 2003) ;
- la recherche de nouveaux outils pédagogiques coordonnée par Genebaldo Freire Dias (1998) au Centre de Recherches de l'Université Catholique de Brasília ;
- les expérimentations avec l'approche d'*évaluation participative au niveau local d'écosystèmes* qui sont partie prenante d'une stratégie de création en réseau d'Agendas 21 locaux dans les zones côtières (IBAMA, 1998 ; Vieira, 2003) ;
- la consolidation institutionnelle du *Programme de formation (DEA) en développement et environnement* (PRODEMA), reliant une dizaine d'universités dans la région nord-est du pays ;
- l'évaluation d'ensemble des outils de pédagogie de l'environnement utilisés dans le pays par l'Institut ECOAR pour la Citoyenneté (Trajber et Costa, 2001) ;

- l'axe d'éducation pour la paix diffusé au sein de l'Université Holistique Internationale de Brasília / UNIPAZ par Pierre Weil (2001).

**Pour une culture de la *non-violence active***

Le potentiel, les risques et les limites d'une *pédagogie de l'écodéveloppement* deviennent plus visibles si nous prenons comme point de référence la distinction faite par Johan Galtung (1978, 1985, 1996), dès les années 1970, entre violence personnelle ou directe et *violence structurelle*, de caractère plus diffus et abstrait. Cette dernière constitue un sous-produit des formes spécifiques - admises comme légitimes même sous la toile de fond des démocraties libérales modernes - d'organisation de la vie collective qui contredisent, de *façon constitutive et paradoxale*, l'universalité et l'indivisibilité des principes fondamentaux dégagés par la Charte universelle des droits de l'Homme.

Une option contre-hégémonique, encore en cours de légitimation, associe l'*intelligence de la complexité* (Morin et Le Moigne, 2000) à une conscience toujours plus claire des limites écologiques et sociales de la civilisation contemporaine, ainsi qu'à l'institutionnalisation de formes d'action collective dérivées des concepts de *non-violence active* et *d'aide mutuelle* (Kropotkin, 1908 ; Gandhi, 1971 ; Woodcock, 1975 ; Nisbet, 1982 ; Fischer, 1992). Toutefois, il nous faut reconnaître que les efforts de mise en œuvre de ces principes sont, jusqu'à présent, restés fragmentés, dans le cadre d'une *contre-culture* embryonnaire (Meadows et Meadows, 1972 ; Engel et Engel, 1990 ; UNESCO, 1996 ; Morin, 2000*a* ; Singh *et al.*, 2000).

De notre point de vue, les principaux *risques de dérive* dans les applications de cette nouvelle conception de la mission éducative sont reliés aux croyances à des principes et des solutions qui seraient tenus pour évidents ou « naturels », définitivement inscrits dans la réalité sociale comme étant les « meilleurs », et pourraient être imposés à toute personne ou collectivité en tant qu'expression d'un nouveau code universel de moralité (encore un !) ou d'une nouvelle vérité civilisatrice. Une valorisation attentive des résultats de la recherche sociale empirique sur le pluralisme inné des codes de conduite et des styles de vie des différentes cultures humaines nous amène, tout d'abord, à distinguer les positions respectives du chercheur et du moraliste ; par la suite, à mettre en relief la proéminence de la sphère politique, siège du débat démocratique et non dogmatique sur les *risques socialement acceptables* des stratégies de développement et sur les scénarios pour le futur considérés *désirables et possibles* du point de vue socio-environnemental.

En s'inspirant d'Edgar Morin, de Pierre Dansereau et de David Bohm, cette nouvelle conception pédagogique nous semble constituer, avant tout, un effort coordonné de *réforme de la pensée* (et par conséquent une remise en cause *éthique*) : d'une part, l'éducation pour l'écodéveloppement cherche à

affiner notre perception des limites d'une connaissance fragmentée du monde, incapable de *réunir les parties au tout et vice-versa*, en rendant ainsi compte de la complexité des processus de co-évolution homme-nature ; d'autre part, elle cherche à élucider comment nous pourrions concilier la prise de conscience de l'altérité, le respect de la diversité des façons de donner un sens à l'existence et la formation de citoyens toujours mieux préparés à habiter de façon compatissante la *Terre-Patrie* (Bohm 1988 ; Bohm et Edwards, 1991 ; Vieira, 1998 ; Dansereau, 1999*b*, 1999*d* ; Monod, 2000 ; Morin, 2000*a*, 2000*b* ; Morin et Kern, 2000 ; Weber, 2002).

La condition humaine est assumée ici dans sa totalité dynamique et multidimensionnelle, dépassant certaines dichotomies traditionnelles de la pensée analytique cartésienne : l'implication et la distanciation, l'affectivité et la rationalité, la recherche et l'action, l'auto-formation et l'hétéro-formation, la science et l'art, la connaissance scientifique et la connaissance écologique locale (Ardoino, 1980 ; Pineau, 1992, 2001*a*, 2001*b* ; Barbier, 1996).

**Au cœur du débat : les préalables pour viabiliser cette démarche**

Malgré la prolifération de projets mis en œuvre dans différentes biorégions de la planète, l'impression qui prédomine est que cette démarche pédagogique heurte de front le « cours du monde ». Elle semble défier les *tendances lourdes* qui président à la dynamique actuelle de globalisation des circuits économiques et financiers, d'homogénéisation culturelle et de détérioration progressive des relations Nord-Sud. N'est-il pas aujourd'hui évident que la violence structurelle impose la dissémination massive, à l'échelle planétaire, d'un style de développement dont la valeur suprême réside dans la *marchandisation progressive de tous les domaines de l'existence humaine* ? Cette crise de « sens » des actions collectives, cette inversion tragique entre l'instrument et les valeurs est largement aggravée par les carences en informations techniques et en intégration des connaissances scientifiques, par la crise récurrente de crédibilité sociale de l'*establishment* universitaire, ainsi que par le fait - le dernier et non le moindre - qu'une vision alternative du développement des sociétés contemporaines attire pour le moment l'intérêt d'un segment nettement minoritaire des habitants de la planète.

Au niveau des États-Nations, l'absence de volonté politique réelle d'avancer dans cette direction constitue aussi un blocage décisif. D'une part, l'écodéveloppement implique l'existence d'un espace d'autonomie locale des populations concernant les options de développement ; d'autre part, il présuppose la conception de nouveaux systèmes participatifs de planification et de gestion. Cet effort de recherche tourné vers la création, à l'échelle planétaire, de *cultures de la paix* - avec soi-même, avec les autres et avec la nature (Weil, 1987, 2001 ; UNESCO, 1996) - ne peut devenir réalité qu'au moyen d'un certain interventionnisme de la part des États-Nations. Par conséquent, il s'avère inconcevable en l'absence de réseaux coopératifs reliant la société civile,

l'État et le marché. Alors, que faire ? Où trouver les points de bifurcation du système, les espaces de manœuvre, s'il en reste, pour l'enracinement d'un nouveau mode de régulation ? Ce sont là des questions difficiles.

Il nous faut reconnaître la dramatique disproportion des forces sociales par rapport à ces tendances lourdes, à un moment historique où, apparemment, les clés de la culture n'ont plus le pouvoir d'ouvrir de nouvelles portes, de faire émerger de nouveaux horizons et d'inspirer des groupes porteurs d'avenir. Dominique Bourg (1996, p. 118) reconnaît à son tour :

> qu'il est difficile de faire preuve d'un optimisme béat. Une évolution lente des esprits accompagnée de réformes graduelles parviendra peut-être à infléchir suffisamment le cours des choses ; mais on peut en douter. Il est malheureusement beaucoup plus probable qu'il faille compter sur la vertu pédagogique de quelques catastrophes pour ébranler nos mentalités et nos structures sociales.

Néanmoins, des espaces de *résistance non-violente à la barbarie du présent* pourraient devenir plus visibles par le biais de la recherche transdisciplinaire. Nous devrions reconnaître aussi qu'un diagnostic lucide des impasses actuellement rencontrées dans la formation des éducateurs et des citoyens sensibles à une approche systémique et globale des réalités ne peut continuer à se faire dans un contexte d'activisme fragmenté, contraire aux (dures) exigences d'élaboration théorique et méthodologique, aux défis présentés par les incertitudes scientifiques et à la nécessité de préserver la diversité culturelle, le pluralisme et la tolérance comme des acquis fondamentaux du *processus civilisateur* (Ribeiro, 1981). Le passage par un certain *recul tactique* devient ainsi - peut-être - inéluctable.

Il nous faut ainsi non seulement repenser les fondements et la légitimité des pratiques d'écoformation en cours, mais encore enrayer la tendance à l'émiettement, à la dispersion et à la discontinuité des projets. Il est temps maintenant que ces pratiques atteignent un niveau supérieur de cohérence. La constitution de réseaux d'acteurs dans lesquels les problèmes d'identité individuelle, de développement personnel et d'action collective se superposent s'avère une possibilité intéressante, dans la mesure où la plupart des participants aux contre-cultures en formation semblent mener leurs vies sans essayer de convertir quiconque ou d'attirer l'attention sur eux (Laszlo, 2001).

Mettre en fonctionnement ce tissu interactif innovateur exigera des individus, groupes et communautés de base un effort redoublé d'expansion de la conscience, de dépassement d'une vision trop intellectualiste de l'agir humain (Bohm et Edwards, 1991). Ce constat peut devenir le point de départ d'une remise en cause plus rigoureuse des pratiques instituées au Brésil au nom de l'éducation relative à l'environnement. Il pourra éventuellement

jalonner la voie conduisant à des expériences de transmutation graduelle, mais effective, de notre connaissance rationnelle et fragmentée du monde en sagesse, en discernement, en célébration de la vie, en *art de vivre en paix* (Weil, 1987, 2001 ; Bohm, 1988 ; Sjöberg, 1988 ; Bohm et Edwards, 1991 ; Varela, 1993, 1996 ; Maturana, 1996 ; Magro *et al.*, 1997 ; Vieira, 1998).

Malgré le visage sombre de notre temps, l'avenir reste indéterminé. Les êtres humains n'ont pas le pouvoir de modeler l'histoire à leur guise, mais ils ont celui de faire ce qui est possible. « Soyez vous-même le changement que vous souhaitez voir dans le monde », nous recommandait le Mahatma Gandhi. En conservant la volonté d'agir collectivement même devant la formidable coalition des intérêts établis, la force d'inertie des modes de raisonnement linéaires et la toute-puissance atteinte par le capitalisme planétaire, c'est maintenant un travail plus tenace sur soi-même qu'il est devenu urgent d'entreprendre.

**Remerciements**

Je tiens à remercier vivement mon épouse Anne-Sophie de Pontbriand-Vieira et mes amis Servane de Labrusse et Normand Brunet pour la contribution si généreuse qu'ils ont apportée à la mise en forme définitive de cet article.

**Note biographique**

**Paulo Freire Vieira** est professeur au programme de doctorat en sociologie politique à l'Université Fédérale de Santa Catarina, Brésil. Formé en philosophie et pédagogie, il a obtenu son doctorat en sociologie politique à l'Université de Munich (Allemagne) et a réalisé plusieurs stages post-doctoraux en écologie humaine à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (France). Il s'intéresse aussi à l'épistémologie des sciences de l'environnement et concentre actuellement ses activités de recherche dans le domaine de l'éducation pour l'écodéveloppement.

**Références**

Anadón, M., Sauvé, L., Carrasco, M.T. et Boutet, A. (2000). Quand évaluer c'est apprendre ensemble : une expérience d'évaluation dans l'action. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, 2*, 31-47.

Andreewsky, E. (1991). *Systémique et cognition*. Paris : Dunod.

Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars.

Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Anthropos.

Barel, Y. (1984). *La société du vide*. Paris : Seuil.

Berkes, F. (1998). *Sacred ecology. Traditional ecological knowledge and resource management*. Philadelphia : Taylor & Francis.

Berkes, F. (dir.). (1989). *Common property resources. Ecology and community-based sustainable development*. London : Belhaven Press.

Berkes, F. et Folke, C. (dir.). (1998). *Linking social and ecological systems. Management practices and social mechanisms for building resilience.* Cambridge : Cambridge University Press.

Boff, L. (1996). *Dignitas Terrae. Ecologia : grito da terra, grito dos pobres.* São Paulo : Ática.

Bohm, D. (1988). *La danse de l'esprit.* La Varenne : Les Éditions Séveyrat.

Bohm, D. et Edwards, M. (1991). *Pour une révolution de la conscience.* Paris : Éditions du Rocher.

Bourg, D. (1996). *Les scénarios de l'écologie.* Paris : Hachette.

Bromley, D.W. (dir.). (1992). *Making the commons work. Theory, practice and policy.* San Francisco : ICSP.

Buckley, W. (1967). *A sociologia e a moderna teoria dos sistemas.* São Paulo : Cultrix.

Bunge, M. (1989). Development and the environment. *In* E.F. Byrne et J.C. Pitt (dir.), *Technological transformation : contextual and conceptual implications.* The Hague : Kluwer, p. 285-304.

Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education knowledge and action research.* London : Taylor & Francis.

Chaumont, J.M. et Van Parijs, P. (1991). *Les limites de l'inéluctable. Penser la liberté au seuil du troisième millénaire.* Bruxelles : De Boeck.

Colby, M.E. (1990). *The evolution of paradigms of environmental management in development.* Washington : The World Bank.

Dag Hammarskjöld Foundation. (1975). *What now ?* Uppsala : DHF.

Dansereau, P. (1999*a*). A ética ecológica e a educação para o desenvolvimento sustentável. *In* P.F. Vieira et M.A. Ribeiro, (dir.), *Ecologia humana, ética e educação. A mensagem de Pierre Dansereau.* Porto Alegre et Florianópolis : Pallotti et APED, p. 23-62.

Dansereau, P. (1999*b*). A ecologia e a escalada do impacto humano. *In* P.F. Vieira et M.A. Ribeiro (dir.), *Ecologia humana, ética e educação. A mensagem de Pierre Dansereau.* Porto Alegre et Florianópolis : Pallotti et APED, p. 189-218.

Dansereau, P. (1999*c*). *A terra dos homens e a paisagem interior.* Belém : UFPA-NAEA.

Dansereau, P. (1999*d*). Uma preparação ética para a mudança global. *In* P.F. Vieira et M.A. Ribeiro (dir.), *Ecologia humana, ética e educação. A mensagem de Pierre Dansereau.* Porto Alegre et Florianópolis : Pallotti et APED, p. 299-372.

Dansereau, P. (1994). *L'envers et l'endroit. Le besoin, le désir et la capacité.* Montréal : Musée de la civilisation.

De Montgolfier, J. et Natali, J.-M. (1987). *Le patrimoine du futur. Approches pour une gestion patrimoniale des ressources naturelles.* Paris : Économica.

De Rosnay, J. (1975). *Le macroscope. Vers une vision globale.* Paris : Seuil.

Dias, G.F. (1998). *Educação ambiental. Princípios e práticas.* São Paulo : Gaia.

Diduck, A. (1999). Critical education in resource and environmental management : learning and empowerment for a sustainable future. *Journal of Environmental Management, 57,* 85-97.

Diduck, A. et Sinclair, J. (1997). The concept of critical environmental assessment education. *The Canadian Geographer, 41*(3), 294-307.

Engel, J.R. et Engel, J.G. (dir.). (1990). *Ethics of environment and development. Global challenge and international response.* Tucson : The University of Arizona Press.

Fischer, L. (1992). *Gandhi. Sua vida e mensagem para o mundo.* São Paulo : Martin Claret.

Friedmann, J. et Abonyi, G. (1976). Social learning : a model for policy research. *Environment and Planning, 8,* 927-940.

Gadgil, M. (1999). *New meanings for old knowledge : the People's Biodiversity Registers Programme.* Bangalore : CES.

Gadgil, M. (1998). Conservation : Where are the people ? *The Hindu Survey of the Environment '98*, 107-137.

Gadgil, M. et Berkes, F. (1991). Traditional resource management systems. *Resource Management and Optimization, 8*(3-4), 127-141.

Galtung, J. (1996). Cultural peace : some characteristics. *In* UNESCO, (dir.), *From a culture of violence to a culture of peace.* Paris : UNESCO, p. 75-92.

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz.* Barcelona : Fontamara.

Galtung, J. (1978). *On violence in general and terrorism in particular.* Oslo : University of Oslo.

Galtung, J. (1977). *Self-Reliance. A strategy for development.* London : Bogle L'Ouverture.

Gandhi, M.K. (1971). *Minha vida e minhas experiências com a verdade.* Rio de Janeiro : Edições O Cruzeiro.

Glaeser, B. (1997). *Environnement et agriculture. L'écologie humaine pour un développement durable.* Paris : L'Harmattan.

Glaeser, B. (dir.). (1984). *Ecodevelopment. Concepts, projects, strategies.* Oxford : Pergamon Press.

Godard, O. (1998). L'écodéveloppement revisité. *Économies et Sociétés, 36*(1), 213-229.

Godard, O. (1997). A gestão integrada dos recursos naturais e do meio ambiente : conceitos, instituições e desafios de legitimação. *In* P.F. Vieira et J. Weber (dir.), *Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento. Novos desafios para a pesquisa ambiental.* São Paulo : Cortez, p. 201-266.

Godard, O. et Sachs, I. (1975). L'environnement et la planification. *In* J. Barrau (dir.), *Environnement et qualité de la vie.* Paris : Guy le Prat, p. 207-247.

Goulet, D. (1995) *Development ethics. A guide to theory and practice.* Nova Iorque : The Apex Press.

IBAMA. (1998). *Diagnóstico ambiental participativo do Vale do Ribeiro e Litoral Sul de São Paulo.* São Paulo : Secretaria de Estado do Meio Ambiente.

Jollivet, M. et Pavé, A. (2002). O meio ambiente : questões e perspectivas para a pesquisa. *In* P.F. Vieira et J. Weber (dir.), *Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento. Novos desafios para a pesquisa ambiental.* São Paulo : Cortez, p. 53-112.

Kothari, R. (1993). *Growing amnesia. An essay on poverty and the human consciousness.* New Delhi : Viking.

Kropotkin, P. (1908). *Mutual aid : a factor of evolution.* London : William Heineman.

Larrère, C. et Larrère, R. (1997). *Du bon usage de la nature. Pour une philosophie de l'environnement.* Paris : Aubier.

Lascoumes, P. (1994). *L'éco-pouvoir. Environnements et politiques.* Paris : La Découverte.

Laszlo, E. (2001). *Macrotransição. O desafio para o terceiro milênio.* São Paulo : Axis Mundi.

Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes.* Paris : PUF.

Liarakou, G. et Flogaitis, E. (2000) Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement ? *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, 2*, 13-30.

Magro, C., Graciano, M. et Vaz, N. (1997). *Humberto Maturana. A ontologia da realidade.* Belo Horizonte : Editora da UFMG.

Margerum, R.D. (1999). Integrated environmental management : the foundation for successful practice. *Environmental Management, 24*, 151-166.

Matarezi, J., Bonilha, L.E.C. et Mentges, T. (2003). A educação ambiental comunitária no litoral brasileiro e o papel da universidade. *In* P.F. Vieira (dir.), *Conservação da diversidade biológica e cultural em zonas costeiras. Enfoques e experiências na América Latina e no Caribe.* Florianópolis : APED Editora, p. 185-234.

Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano.* Santiago : Dolmen/Mundo Abierto.
Meadows, D. et Meadows, D. (1972). *The limits to growth.* New York : Universe Books.
Medina, N.M. et Santos, E.C. (2000). *Educação ambiental. Uma metodologia participativa de formação.* Petrópolis : Vozes.
Mesarovic, M.D. et Pestel, E. (1974). *Stratégie pour demain.* Paris : Seuil.
Monod, T. (2000). *Et si l'aventure humaine devait échouer.* Paris : Bernard Grasset.
Morin, E. (2000*a*). *A cabeça bem feita.* Rio de Janeiro : Bertrand Brasil.
Morin, E. (2000*b*). *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo : Cortez.
Morin, E. et Kern, A.B. (2000). *Terra-Pátria.* Porto Alegre : Sulina.
Morin, E. et Le Moigne, J.L. (2000). *A inteligência da complexidade.* São Paulo : Fundação Peirópolis.
Morin, E. et Piatelli-Palmarini, M. (dir.). (1974). *L'unité de l'homme. Pour une anthropologie fondamentale.* Paris : Seuil.
Nisbet, R. (1982). *Os filósofos sociais.* Brasília : Editora da UnB.
Norgaard, R.B. (1995). *Development betrayed. The end of progress and a coevolutionary revisioning of the future.* London : Routledge.
Ozbekhan, H. (1971). Planning and human action. *In* P. Weiss (dir.), *Hierarchically organized systems in theory and practice.* New York : Haffner, p. 123-130.
Passet, R. (2000). *L'illusion néoliberale.* Paris : Fayard.
Passet, R. (1979). *L'économique et le vivant.* Paris : Payot.
Pineau, G., (dir.). (2001*a*). Pour une écoformation. Former à et par l'environnement. *Éducation Permanente, 148.*
Pineau, G. (2001*b*). Introduction générale. *In* R. Barbier et G. Pineau (dir.), *Les eaux écoformatrices.* Paris : L'Harmattan, p. 15-22.
Pineau, G. (1992). *De l'air. Essai sur l'écoformation.* Paris : Païdeia.
Prades, J.A. (1995). *L'éthique de l'environnement et du développement.* Paris : PUF.
Prigogine, I. (1996). *La fin des certitudes. Temps, chaos et les lois de la nature.* Paris : Odile Jacob.
Ragou, P. et Souchon, C. (2000). L'approche systémique : une méthode d'apprentissage et un outil d'évaluation pédagogique en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, 2,* 195-200.
Reigota, M. (1995). *Meio ambiente e representação social.* São Paulo : Cortez.
Ribeiro, D. (1981). *O processo civilizatório. Etapas da evolução sociocultural. Estudos de antropologia da civilização.* Petrópolis : Vozes.
Robottom, I. et Hart, P. (1993). *Research in environmental education. Engaging the debate.* Victoria : Deakin University.
Sachs, I. (1995). *À la recherche de nouvelles stratégies de développement. Enjeux du Sommet Social.* Paris : UNESCO.
Sachs, I. (dir.). (1981). *Initiation à l'écodéveloppement.* Toulouse : Privat.
Sachs, I. (1980). *Stratégies de l'écodéveloppement.* Paris : Les Éditions Ouvrières.
Sader, E. (2000). *Século XX. Uma biografia não-autorizada. O século do imperialismo.* São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo.
Sauvé, L. (2001). Recherche et formation en éducation relative à l'environnement : une dynamique réflexive. *Éducation Permanente, 148,* 31-44.
Sauvé, L. (1999). Un « patrimoine » de recherche en construction. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, 1,* 13-40.
Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement.* Montréal : Guérin.

Sauvé, L. (1996). Éducation relative à l'environnement : pour un savoir critique et un agir responsable. *In* R. Tessier et J.-G. Vaillancourt (dir.), *La recherche sociale en environnement. Nouveaux paradigmes.* Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, p.89-106.

Schweitzer, A. (1976). Die Lehre von der Ehrfurcht vor dem Leben und ihre Bedeutung für unsere Kultur. *In* H.W. Bähr (dir.), *Die Lehre von der Ehrfurcht vor dem Leben. Grundtexte aus fünf Jahrzehnten.* München : Beck Verlag, p. 121-143.

Singh, S., Sankaran, V., Mander, H. et Worah, S. (2000). *Strenghtening conservation cultures. Local communities and biodiversity conservation.* Paris : UNESCO-MAB.

Sjöberg, L. (1988). Psychological perspectives on environmental problems. *In* U. Svedin et B. Heurling (dir.), *Human response to global change.* Stockholm : SCPCR, p. 69-99.

Trajber, R. et Costa, L.B. (dir.). (2001). *Avaliando a educação ambiental no Brasil.* Materiais audiovisuais. São Paulo : Peirópolis.

UNESCO. (1996). *From a culture of violence to a culture of peace.* Paris : UNESCO.

Varela, F.J. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition.* Paris : La Découverte.

Varela, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant.* Paris : Seuil.

Varela, F.J., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine.* Paris : Seuil.

Vieira, P.F. (dir.). (2003). *Conservação da diversidade biológica e cultural em zonas costeiras. Enfoques e experiências na América Latina e no Caribe.* Florianópolis : APED Editora.

Vieira, P.F. (1998). *Social sciences and environment in Brazil. A state of the art report.* Paris : UNESCO.

Vieira, P.F. et Weber, J. (dir.). (2002). *Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento. Novos desafios para a pesquisa ambiental.* São Paulo : Cortez.

Vivien, F.D. (1994). *Économie et écologie.* Paris : La Découverte.

Von Bertalanffy, L. (1968). *General systems theory.* New York : Braziller.

Weber, J. (2002). Gestão de recursos renováveis : fundamentos teóricos de um programa de pesquisas. *In* P.F. Vieira et J. Weber (dir.), *Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento. Novos desafios para a pesquisa ambiental.* São Paulo : Cortez, p. 115-146.

Weil, P. (2001). Educação para a paz e o meio ambiente. *Marco Social, 3,* 18-23.

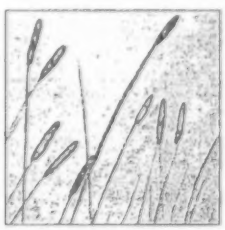
Weil, P. (1987). *Nova linguagem holística.* Rio de Janeiro : Espaço e Tempo.

Woodcock, G. (1975). *As idéias de Gandhi.* São Paulo : Cultrix.

# Communautés, enjeux environnementaux et recherche en éducation relative à l'environnement

*Ian Robottom*
*Deakin University*

**Résumé :** En se basant sur deux récents projets environnementaux internationaux centrés sur la communauté, cet article explore les enjeux relatifs à la nature, au statut et au rôle de la recherche en éducation relative à l'environnement. À la lumière de ces expériences, au sein de deux cultures différentes, certaines caractéristiques des projets de développement à caractère environnemental centrés sur la communauté sont décrites, en mettant en relief la complexité et le caractère contextuel des processus de résolution de problèmes environnementaux. L'article aborde aussi la question des implications de telles caractéristiques pour une recherche visant à reconnaître et respecter les relations au sein de contextes communautaires.



**Abstract :** This article will draw upon two recent international community-based environmental projects to explore issues concerning the nature, status and role of research in environmental education. A number of features of community-based environment development projects in two different cultures will be described, illustrating the complexity and contextuality of the processes by which environmental issues are resolved. The implications for research that seeks to acknowledge and respect relationships within community contexts will also be considered.

## 1. Introduction

Dans cet article, je présenterai d'abord deux récents projets environnementaux centrés sur la communauté. L'un d'eux vise le développement de programmes d'éducation relative à l'environnement (ERE) alors que l'autre aborde plus directement des enjeux d'environnement et de développement. Mon principal objectif est d'explorer la nature et les caractéristiques des processus de résolution de problèmes environnementaux au sein de deux cultures différentes. Certaines implications pour la recherche en éducation relative à l'environnement seront induites de ces cas. Afin d'introduire une telle discussion, j'exposerai brièvement un point de vue sur la trajectoire récente de la recherche en ERE.

Le domaine de la recherche en éducation relative à l'environnement a vécu un certain nombre de changements d'orientation au cours des 25 premières années de son existence. Pendant la période des années 70 et 80, l'approche prédominante de la recherche en éducation relative à l'environnement était nettement basée sur les sciences appliquées. La première revue internationale dans le domaine, *The Journal of Environmental Education*, présentait avant tout des recherches empiriques, quantitatives et de nature quasi-expérimentale et excluait presque toutes autres formes de recherche. C'était alors une période de pratiques de recherche en ERE non réflexives et peu critiques. Le domaine était alors marqué par la *reproduction* de pratiques de recherche bien établies (Robottom et Hart, 1995).

À partir de la fin des années 80 et du début des années 90, il y eut une période de débats intenses sur la recherche en éducation relative à l'environnement (Mrazek, 1993). Les pratiques de recherche des années 70 et 80 ont été l'objet d'une réflexion critique. Les présupposés auparavant pris pour acquis ont été remis en cause et une diversité de nouvelles approches de recherche ont été identifiées et prises en compte de manière critique. Des débats méthodologiques ont été déclenchés, des arguments pour des approches alternatives ont été développés et des critiques ont été formulées.

Chevauchant cette période de débats et de méta-théorisation sur la recherche mais surtout postérieure à elle, plusieurs projets de recherche internationaux, à grande échelle et sous financement externe, ont été lancés, adoptant des approches nourries par ces débats méthodologiques. Au-delà des objectifs pour lesquels ils étaient financés, de tels projets ont également permis l'expérimentation concrète de nouvelles approches de recherche. Afin de réfléchir sur la nature, le statut et le rôle de la recherche en éducation relative à l'environnement, je vais me référer plus spécifiquement à deux projets que je choisis pour les raisons suivantes :

- Il s'agit de projets dans lesquels j'ai eu une expérience directe. Dans le premier cas, j'étais directeur du projet et dans le deuxième, j'étais responsable d'une étude de cas.

- Les projets sont récents. Le premier projet a eu lieu en 1998-1999 ; l'autre est en cours depuis les dix dernières années et j'y ai été impliqué en 2002.

- Les projets sont reliés au thème de ce volume. Le premier projet était un projet de développement mis en œuvre dans un contexte de changements culturels marqués et d'ajustements politiques fondamentaux. Le deuxième projet était essentiellement une étude d'efforts locaux de survie sociale et culturelle. Les deux projets traitent explicitement d'une diversité d'enjeux environnementaux.

## 2. Projet *AusLinks (Australia/South Africa Institutional Links)*

Le projet intitulé *Educating for Socio-Ecological Change : Capacity-building in Environmental Education, focussing on South Africa's tertiary educators* (« Éduquer pour le changement socio-écologique : Renforcement des capacités en éducation relative à l'environnement chez les éducateurs de l'enseignement supérieur en Afrique du Sud ») était financé par AusAID (agence de coopération internationale australienne) et géré par *IDP Education Australia* puisque ce projet s'inscrivait dans le cadre du programme d'échanges institutionnels Australie/Afrique du Sud (*Australia/South Africa Institutional Links*). Ce projet se déroulait dans un contexte de reconstruction sociale et culturelle au début de la période post-apartheid de l'Afrique du Sud.

Les caractéristiques du projet ainsi que ses implications pour le développement professionnel en éducation relative à l'environnement ont été présentées par Lotz et Robottom (1998), LeGrange *et al.* (1999) et Robottom et Kyburz-Graber (2000). Ce projet était explicitement basé sur des idées ayant émergé de la période de débats méthodologiques mentionnée plus haut. Plutôt que de suivre un seul processus prédéfini de développement professionnel ou d'adopter et d'adapter un seul ensemble de matériel éducatif préexistant en éducation relative à l'environnement, l'approche retenue fut simplement de travailler avec souplesse en fonction d'un ensemble de principes relatifs au développement professionnel. Ce dernier devrait être :

- *contextuel* : le développement professionnel est intimement relié aux milieux de travail et aux enjeux qui concernent les participants ;

- *répondant* : les enjeux traités dans les processus de développement professionnel sont ceux qui intéressent et préoccupent les participants ;

- *émergeant* : les savoirs professionnels qui ont le plus de poids dans les discussions relatives aux façons d'améliorer la pratique professionnelle sont ceux qui émergent du travail d'étude de cas et qui se situent au cœur du processus d'auto-développement professionnel ;

- *participatif* : les participants sont directement impliqués et de la manière la plus équitable possible, dans toutes les dimensions du processus de

développement professionnel (par exemple : l'identification des enjeux à aborder ; la collecte et l'analyse des données d'étude de cas ; le développement et la diffusion du matériel et des rapports) ;

- *critique* : les processus de développement professionnel vont au-delà des activités pour en questionner les dimensions politique, organisationnelle et pratique afin d'identifier et d'analyser les valeurs, les présupposés et les intérêts qui caractérisent et justifient ces activités ;
- *praxéologique* : les processus de développement professionnel se déroulent au travers de la *praxis* et sont médiatisés par celle-ci. Au sein de ce projet, la *praxis* est définie comme une interaction réflexive entre la théorie professionnelle-personnelle, la pratique professionnelle-personnelle et les contextes professionnels où ces dernières théories et pratiques deviennent intelligibles (Robottom et Kyburz-Graber, 2000).

Le projet AusLinks mettait l'accent sur le développement professionnel des acteurs de l'éducation relative à l'environnement dans les institutions d'enseignement supérieur participantes. Le projet cherchait à améliorer les capacités professionnelles en matière d'intervention éducative et de recherche, en travaillant entre collègues dans un processus de recherche participative axé sur le milieu de travail et visant le développement d'études de cas documentant des changements de pratiques en matière d'éducation relative à l'environnement.

Dans le projet AusLinks, le développement de telles études de cas fut conceptualisé en tant que pivot central pour le développement professionnel de deux manières distinctes. Premièrement, le processus de développement des études de cas fut conçu comme une stratégie d'auto-développement professionnel alors que les participants mènent une réflexion critique sur la signification et le sens de leurs théories, des conditions organisationnelles, des politiques et de leurs pratiques d'enseignement. Deuxièmement, les études de cas furent conçues en tant que matériel de base ou point de départ pour de futures interactions de développement professionnel avec d'autres éducateurs (non-participants au projet).

Le processus mis en œuvre dans le projet est décrit dans la présentation suivante, faite par certains des participants lors de la conférence de leur association professionnelle nationale en 1999 :

> En petits groupes, les participants ont d'abord échangé sur un certain nombre d'enjeux environnementaux et d'éducation relative à l'environnement. Il a été décidé par consensus que l'activité consisterait à développer des études de cas reliées aux contextes professionnels des participants et situées dans le contexte géographique de leurs lieux de travail

respectifs. Des lignes directrices ont été suggérées par les animateurs de l'activité afin de fournir une structure initiale de base et certaines idées de départ. Ce processus devait inclure le développement de banques de photos de personnes, de lieux, de contextes et d'activités à partager lors de la prochaine réunion. À cette fin, des appareils-photos ont été fournis aux participants.

Lors de la deuxième réunion tenue dans la Province du Nord, chaque participant a soumis à la discussion des photos illustrant certains aspects des réalités qu'il estimait importants parce que porteurs de signification et de sens au regard du cas étudié. D'autres participants à cette « activité 2 » ont réagi à ces rapports illustrés de photos, permettant l'identification d'« écarts » ou de lacunes dans les façons d'illustrer chaque étude de cas.

Ces banques de photos se sont avérées importantes pour faciliter la poursuite des discussions visant à élaborer encore davantage les études de cas. Lors de la troisième réunion, les photos ont été dotées de légendes par les différents participants et celles-ci ont été partagées et discutées avec les autres participants afin de poursuivre le développement et l'amélioration du texte. Lors de cette réunion, les participants ont également commencé à élaborer des commentaires sur les études de cas qui seraient présentés lors de la quatrième réunion.

Lors de cette dernière, les ébauches d'études de cas comprenaient des commentaires (5 à 10 pages) et des photos accompagnées de légendes (5 à 10 lignes). Ces ébauches d'études de cas furent partagées avec au moins deux autres participants qui ont formulé verbalement et par écrit des commentaires critiques sous forme d'annotations sur le texte. Des réactions ont également été formulées lors d'une session plénière : tous les participants ont été impliqués dans une discussion au sujet du développement de la trame narrative des études de cas. Soulignons qu'à ce stade du processus, les relations de confiance étaient assez bien établies entre les participants ; ce niveau de confiance a facilité le processus de collaboration critique qui était au centre de notre démarche d'écriture des études de cas.

Toutes les institutions ont été visitées durant le projet. La réunion de planification a eu lieu à l'Université de Stellenbosch, la deuxième réunion dans la Province du Nord, la troisième à Grahamstown et la quatrième dans la Province du Nord-Ouest. Les lieux de travail de tous les participants ont ainsi pu être visités (Université de Venda, Collège d'éducation Tshisimane, Collège d'éducation Shingwedzi et Collège d'éducation Tlhabane). Nous avons également pu visiter certains des sites sous enquêtes par un certain nombre de participants, surtout dans la Province du Nord. (LeGrange *et al.*, 1999, p. 3-5, traduction libre)

Les institutions participantes ont toutes développé des études de cas portant sur le réseautage des enseignants en éducation relative à l'environnement ainsi que sur le développement curriculaire axé sur des enjeux environnementaux pour les études avancées. Les cas étudiés sont caractérisés par leur diversité et par leur sensibilité au contexte.

Dans la Province du Nord, l'étude de cas sur le réseautage des enseignants met en relief les forces et les faiblesses d'un réseau d'enseignants et fournit des éléments de réflexion utiles pour l'établissement et l'appui de réseaux d'enseignants en éducation relative à l'environnement. L'étude de cas sur le développement d'un curriculum axé sur des enjeux environnementaux au Collège Shingwedzi présente différentes dimensions des enjeux concernés. Ce cas permet d'entrevoir comment un curriculum peut être développé autour de tels enjeux. Dans la Province du Nord-Ouest, les enseignants du Collège Tlhabane ont développé une étude de cas portant sur l'épidémie de SIDA/VIH dans la région de Rustenberg en tant que point focal pour un développement curriculaire des études avancées. Ce cas souligne l'importance de considérer le contexte local dans un tel curriculum. Dans la région du Cap-Ouest, les enseignants de l'Université Stellenbosch ont dirigé deux programmes de formation des enseignants. Ces programmes mettent en lumière la nécessité de prendre en compte les enjeux de relations et de pouvoir dans les processus pédagogiques constructivistes en éducation relative à l'environnement, centrés sur les sciences et la viabilité. Dans la région du Cap-Est, les enseignants de l'Université Rhodes ont développé un cours en éducation relative à l'environnement destiné aux étudiants des études supérieures en éducation. Ce cas illustre les tensions entre les processus d'éducation relative à l'environnement et les contraintes contextuelles des institutions d'études avancées. Il constitue également un exemple d'une approche thématique pour le développement curriculaire au niveau de l'enseignement supérieur (LeGrange *et al.*, 1999).

Plusieurs retombées utiles ont émané de ce projet de recherche participative, incluant notamment : une plus grande confiance et des capacités accrues chez plusieurs participants ; une plus grande disponibilité, en Afrique du Sud, de matériel et de ressources en provenance du contexte australien ; le développement de nouveau matériel contextuellement pertinent pour les Sud-Africains ; la mise en place, l'extension et l'approfondissement de réseaux de collégialité ; en fin de compte, une meilleure appréciation de ce qui peut être accompli grâce au travail collaboratif impliquant des représentants d'une diversité d'institutions d'enseignement supérieur en Afrique du Sud. Des liens ont été établis entre les participants sud-africains, ainsi qu'avec les partenaires australiens, dans un domaine où de tels liens n'existaient pas encore. Autre fait important à souligner, depuis la fin de ce projet, certains participants sud-africains occupent dorénavant des postes de

responsabilité dans les domaines du développement curriculaire et du développement professionnel en éducation relative à l'environnement en Afrique du Sud (Reddy, 2002).

La portée de ces retombées positives peut être mieux comprise lorsqu'on les considère au regard de l'histoire récente de la vie sociale sud-africaine telle qu'elle se dessinait avant le début de ce projet. Au cours des décennies qui ont précédé les années 90, un gouvernement minoritaire blanc, via les politiques ségrégationnistes de l'Apartheid, a systématiquement opprimé et nié les possibilités éducatives des personnes de couleur. L'éducation elle-même était un instrument pour développer et maintenir un ensemble de structures et de relations de pouvoir dans lesquelles les personnes de couleur étaient sérieusement désavantagées. Le projet AusLinks a été conçu afin d'aborder et possiblement de contribuer à corriger, dans la mesure du possible, certaines de ces injustices historiques, et ce, dans le domaine particulier de l'éducation relative à l'environnement. C'est pour cette raison que les approches participatives et critiques de la recherche en éducation ont été adoptées en tant que fondements théoriques de ce projet de développement professionnel. Nous estimions qu'une approche de recherche caractérisée par des principes de sensibilité au contexte, de réceptivité et de praxis critique était nécessaire afin de mettre en place les conditions pour que des personnes précédemment désavantagées génèrent leur propre vision de l'éducation et construisent leur propre curriculum en cohérence avec cette vision (LeGrange *et al.*, 1999).

## 3. Le projet CADISPA en Écosse : Coopération et développement en régions peu peuplées

Le programme CADISPA (*Cooperation and Development in Sparsely Populated Areas*) est coordonné par Geoff Fagan au sein du Département d'éducation communautaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Strathclyde à Glasgow, en Écosse.

### 3.1 Buts et principes de CADISPA

Selon un document récent présentant le projet CADISPA (décembre 2001), celui-ci vise à développer une définition de la viabilité (*sustainability*) qui sera utile aux populations locales et à la communauté économique. L'accent est nettement mis sur la participation et sur le caractère local, comme en témoignent les extraits suivants :

> Pour CADISPA, toute régénération économique et sociale doit émerger d'un cadre de référence qui prend en compte les facteurs de viabilité économique, environnementale et sociale. CADISPA bâtit le capital social grâce à l'éducation non formelle, l'implication active et la prise de décision locale. CADISPA utilise les stratégies courantes de développement

> communautaire afin d'aider les personnes au sein de communautés spécifiques à s'approprier, comprendre et agir en fonction de leur propre programme de viabilité. (CADISPA, 2001, p. 1, traduction libre)
>
> Le but du modèle CADISPA est d'aider les communautés locales à identifier leurs besoins de développement et à les soutenir alors qu'elles cherchent à mettre en place leur programme collectif et à développer des partenariats avec les agences de développement économique et avec les autorités locales. (Hampson et Fagan, 1997, p. 1, traduction libre)
>
> CADISPA bâtit des partenariats ruraux en cherchant à identifier un point d'entrée reconnu par les communautés locales et en travaillant toujours avec les groupes communautaires existants. CADISPA construit avec eux un programme de développement pour leur localité. CADISPA accompagne les populations locales dans la clarification de leur vision du futur – précisant graduellement l'image de ce futur et élargissant les bases de la consultation et du partenariat jusqu'à ce que chacun se sente confiant à la fois vis-à-vis du développement potentiel ainsi que vis-à-vis de sa pertinence, de son envergure, de son coût et de son caractère culturel. (Hampson et Fagan, 1997, p. 1, traduction libre)

Ce projet est axé sur la participation et le partage du pouvoir : les gens sont au centre de l'identification de leur programme d'action et de ses priorités. Ce sont eux qui déterminent les priorités et décident de leur propre développement local. Ainsi, CADISPA est associé aux discours de l'éducation relative à l'environnement portant sur la *communauté*, l'*environnement* et les *approches participatives vis-à-vis du développement* ; il peut potentiellement contribuer à enrichir ce discours et y porter un regard critique. De ce fait, le projet CADISPA est étroitement lié au thème spécifique de ce volume : « Environnements, cultures et développements ».

Les membres de CADISPA ont adopté un rôle d'animation. Ce rôle réside dans l'identification d'occasions de mise en projet, l'établissement de liens entre des groupes communautaires et des agences de soutien et de financement de divers types, l'établissement de statuts et règlements afin d'assurer une protection légale aux groupes communautaires et la mise en place d'un esprit de travail positif et stimulant au sein de projets complexes et souvent problématiques. Les animateurs de CADISPA assistent à plusieurs réunions de planification des groupes communautaires, bien que leur rôle soit généralement discret et réservé plutôt que très visible et directif. Mettant à profit le renforcement des capacités offert par CADISPA, les groupes communautaires sont incités à se manifester par un « acte de présence » qui soit viable et durable. Cet acte est souvent signé dans la brique et le mortier sous la forme d'un édifice communautaire ayant une valeur immédiatement fonctionnelle pour la communauté ainsi qu'une valeur iconique persistante.

Les animateurs de CADISPA travaillent également avec les communautés au développement de leur propre étude de cas, décrivant l'histoire naturelle et sociale de la communauté, sa structure actuelle ainsi que ses enjeux sociaux, économiques et environnementaux. Dans un processus itératif, les rapports documentant ces études de cas sont retournés aux comités communautaires pour rétroactions.

Voici deux projets d'environnement et de développement appuyés par CADISPA. La description qui en est faite met en relief les activités des communautés en projet dans deux des Îles Argyll de la côte ouest de l'Écosse et souligne certaines caractéristiques des enjeux environnementaux et communautaires en question.

### 3.2 L'Île d'Easdale

*L'Île d'Easdale est une petite île près de la ville d'Oban sur la côte ouest de l'Écosse. Elle était autrefois le centre de l'industrie minière écossaise d'ardoise. La population permanente de l'île d'Easdale est de seulement 27 personnes et il n'y a aucune voiture sur l'île, à laquelle on accède par un petit bateau passeur à pont ouvert.*

*Un des développements en cours sur l'île d'Easdale est la rénovation et l'agrandissement de la salle de rencontre autrefois utilisée par l'industrie minière. Cette salle a été achetée par un résident en 1996 et remise à la Fondation de l'Île d'Easdale, Eilean Eisdeal. Cette fondation est une organisation de charité dont le but explicite est celui de rénover la salle pour l'usage des habitants de l'île, afin de renforcer le tissu social, économique et environnemental de la communauté. La Fondation a réussi à obtenir une subvention importante (£700 000) pour effectuer des rénovations et aménagements et pour embaucher un-une gestionnaire pendant deux ans. Un plan architectural et un plan d'affaires ont été développés et les travaux de construction ont débuté. La vision commune d'une salle communautaire rénovée est maintenant en voie de se concrétiser. En ce sens au moins, le cas de l'Île d'Easdale raconte l'histoire d'une réussite.*

*L'Île d'Easdale est également une histoire de réussite pour d'autres motifs. L'un d'eux a trait au fait qu'on y a maintenant une meilleure compréhension des processus de développement communautaire (par exemple, le pouvoir provenant de l'action collective et la valeur de la mise en réseau avec des agences de soutien). Un autre signe de réussite a trait à une meilleure compréhension de la nature à double tranchant des projets de viabilité (« sustainability ») : pour que la salle communautaire génère suffisamment de revenus afin d'assurer sa viabilité économique à moyen et à long terme, elle devra également être disponible pour location à des fins commerciales auprès de groupes non-insulaires. Un enjeu a trait au fait que si la salle communautaire réussit à*

*générer les revenus nécessaires en attirant des visiteurs externes, il peut ainsi y avoir une menace potentielle sur les qualités mêmes ayant attiré les résidents au départ (isolement, population clairsemée, paix et tranquillité). Bref, les actions visant à assurer la stabilité économique ont également le potentiel de menacer la stabilité environnementale et sociale. La recherche d'un équilibre entre ces intérêts divergents pourrait être le prochain défi auquel fera face la communauté de l'Île d'Easdale.*

## 3.3 L'Île Tiree

*La population de l'Île Tiree, actuellement d'environ 700 personnes, est à la baisse. On y dénombre deux fois plus de personnes âgées que la moyenne nationale, alors qu'il y a deux fois moins de personnes entre 18 et 50 ans comparativement à la moyenne nationale. On estime qu'il n'y a pas assez d'emplois professionnels sur l'île pour y retenir les jeunes diplômés. Les jeunes qui restent sur l'île tendent à le faire afin de demeurer à la ferme familiale ou encore ce sont ceux qui abandonnent les études assez tôt. Les gens qui souhaitent poursuivre une carrière professionnelle quittent l'île pour l'université ou toute autre institution de formation et ils tendent à ne pas y retourner une fois leurs études complétées. La structure d'âges de la population de l'île est un facteur important qui influence le développement des projets d'environnement et de développement.*

*En vue, entre autres, d'établir des infrastructures additionnelles sur l'île afin d'augmenter le potentiel d'activité commerciale et, par conséquent, le nombre d'emplois pour les insulaires, le comité communautaire a décidé de chercher du financement pour la reconstruction et l'agrandissement de sa salle communautaire. Tiree a une salle communautaire depuis la construction d'une base militaire sur l'île pendant la deuxième guerre mondiale. Le bâtiment servait à l'origine de cantine. Avant la guerre, les insulaires tenaient généralement leurs réunions dans les églises. Cependant, elles ne constituaient pas toujours des lieux de rencontres appropriés. Ainsi, lorsque la guerre prit fin, la cantine fut convertie en hôtel de ville. C'était le lieu pour des danses et autres activités similaires. Au fil des ans, le bâtiment a été l'objet de rénovations mineures, par exemple on y a installé un plancher plus approprié pour les danses. Son comité de gestion le louait pour des fêtes et des mariages, générant ainsi un revenu croissant d'année en année.*

*Cependant, le bâtiment n'avait pas été conçu pour avoir une longue durée de vie et son état s'est détérioré avec le temps. La communauté se dota d'un comité de salle communautaire qui commença à chercher du financement pour la restauration du vieux bâtiment. Le processus fut très problématique dû à des changements de composition des membres au sein du comité, à la nécessité de changements de plans (et d'architectes) et à des difficultés de communications entre le comité, l'architecte, les fournisseurs et les agences de financement.*

*Néanmoins, une subvention de £500 000 a finalement été obtenue. La démolition du vieux bâtiment a débuté et des tranchés ont été creusés pour les nouvelles fondations. L'optimisme était élevé.*

*Puis la grande aciérie (dont on prévoyait qu'elle fournirait gratuitement des matériaux d'une valeur de £40 000) fit faillite. On n'accorda au groupe communautaire qu'un seul mois pour réviser son plan en fonction de la non-disponibilité des matériaux qui devaient être fournis gratuitement par l'aciérie. Toutefois, parce que l'architecte travaillait alors sur un grand projet international outre-mer, le comité n'a pu se conformer à cette exigence. La grosse subvention que la communauté avait obtenue fut alors perdue et les fonds restants furent redistribués dans d'autres projets. Le groupe communautaire s'est dissout. Le vieux bâtiment n'existe plus maintenant et le lieu principal de réunion pour des danses et autres activités sociales a donc lui aussi disparu. Il reste maintenant un sentiment profond de déception et un tas de débris de démolition.*

*Malgré cette situation difficile, la communauté à tout de même mis sur pieds un nouveau groupe afin de poursuivre la recherche de financement pour reconstruire la salle communautaire. Par son expérience antérieure, la communauté a développé une vision plus juste de ce que signifie être membre d'une communauté, de ce que signifie travailler ensemble pour atteindre un but commun, pour mobiliser des ressources disponibles afin de réaliser un tel but. La communauté est plus consciente également des pièges qui peuvent survenir. Il demeure un sentiment de confiance en la capacité de la communauté à générer de l'argent localement via des activités endogènes. Il y un espoir à l'effet que la nouvelle salle, une fois construite, générera des revenus adéquats pour la tenue d'activités sociales. Le cas de L'Île Tiree pourrait encore devenir l'histoire d'une réussite…*

## 4. Enjeux

De diverses manières, nous sommes tous en lien avec l'environnement, quelle que soit la représentation que nous construisions de ce dernier. Nous sommes tous affectés lorsque que notre environnement change. Face à des propositions de modifications de l'environnement, il y a presque toujours des divergences d'opinions à propos du si et du comment on *devrait* changer l'environnement avec lequel nous sommes en relation. Lorsqu'il y a des divergences d'opinion au sujet des propositions de modification ou de conservation de l'environnement, nous sommes en présence d'un « enjeu environnemental » (*environmental issue*) particulier. L'exploration de tels enjeux environnementaux constitue un axe important d'une éducation visant une meilleure compréhension de nos rapports avec l'environnement (Alblas *et al.*, 1994 ; House *et al.*, 1994 ; Izadi et Kurtakko, 1994 ; Boschhuizen et Brinkman, 1995 ; Aleixandre et Gayoso, 1996 ; Dove, 1996 ; Harris et Robottom, 1997).

Les projets d'environnement et de développement décrits précédemment illustrent clairement que les enjeux environnementaux partagent certaines caractéristiques communes. Afin de faire des choix éclairés et négociés en ce qui a trait au développement curriculaire en éducation relative à l'environnement, au développement professionnel ainsi qu'à la recherche, je soutiens que nous devons adopter une approche réflexive au sujet de la nature de ces enjeux environnementaux – en les abordant comme des *points de départ* de délibérations curriculaires en éducation relative à l'environnement (Robottom, 1996).

Les projets Auslinks et CADISPA montrent que les enjeux environnementaux sont *complexes et contextuels, controversés, ainsi que politiquement et socialement construits.* Ceci ne signifie pas que de tels enjeux doivent être évités en éducation relative à l'environnement. Cependant, cela peut signifier qu'un curriculum qui ne viserait qu'à transmettre et à faire acquérir des connaissances et des compétences instrumentales pourrait s'avérer inadéquat face à la prise en compte de telles questions. Les enjeux environnementaux ne sont pas des objets à transmettre ; ils sont des constructions personnelles et sociales intelligibles à l'intérieur de *contextes complexes.* Ces contextes sont complexes parce qu'ils partagent généralement les caractéristiques suivantes :

- plusieurs niveaux de gouvernance sont impliqués ; chacun cherche à contrôler la nature de la résolution de la problématique (par exemple, dans l'un des sites de projets CADISPA où la communauté tente de restaurer sa salle communautaire, il y a quatre entités de gouvernance impliquées : la fondation de la salle qui en détient le bail, le comité de salle communautaire qui a la responsabilité des opérations quotidiennes de la salle, la compagnie villageoise créée pour gérer les transactions financières du comité et enfin, le conseil communautaire) ;
- une diversité d'acteurs clés de la communauté sont impliqués, ayant des visions spécifiques et des intérêts particuliers face à l'enjeu en question ; seul un accord partiel existe au sujet d'une « vision commune » pour la résolution de la problématique (en plus des groupes formellement impliqués dans la gouvernance, il y a différents résidents, des touristes, des agences gouvernementales locales et régionales ainsi que des agences de financement qui ont un certain degré d'intérêt par rapport aux résultats) ;
- la résolution de la problématique fait appel à de sérieuses négociations entre des intérêts environnementaux, sociaux, culturels, commerciaux et politiques (dans le cas de certains projets CADISPA, de telles négociations peuvent s'étendre sur plusieurs années) ;
- il y a des problèmes de communications au sein des groupes impliqués dans la planification ainsi qu'entre ces derniers et les agences

gouvernementales et,ou de financement (au sein de la communauté insulaire de l'un des projets CADISPA, la communauté établie dans le Nord de l'île est géographiquement isolée de la communauté établie dans le Sud de l'île et seul un sentier difficile à emprunter existe pour les relier, rendant ainsi les rencontres plus difficiles) ;

- l'expertise locale est limitée en ce qui a trait aux capacités professionnelles des personnes désireuses de s'impliquer (certaines communautés ont de très petites populations, d'autres ont des populations plus nombreuses mais avec une faible diversité d'expertises ; dans toutes les communautés, le processus d'implication dans les projets constitue en soi une expérience de renforcement des capacités) ;
- on observe différentes compréhensions des enjeux environnementaux, elles-mêmes partiellement forgées par l'histoire éducationnelle, politique et culturelle du lieu et de la région.

Les enjeux environnementaux sont en effet associés à des *controverses.* Tout enjeu (environnemental ou autre) est caractérisé par la divergence des opinions des protagonistes. Selon le dictionnaire australien *The Macquarie Dictionary* de 1981, un enjeu (*issue*) est « un élément questionné ou contentieux, par exemple entre les parties impliquées dans une action en justice » et « un élément ou un objet au sujet duquel la prise de décision est d'une importance particulière ou publique » (traduction libre). Dans ces définitions, les « parties impliquées » dans le contentieux et qui lui accordent une « importance particulière ou publique » sont des groupes humains. Par conséquent, un événement environnemental (ou une proposition concernant un tel événement) devient un enjeu seulement lorsqu'il y a controverse et lorsque sa résolution est jugée importante par les êtres humains : on y trouve une divergence de points de vue exprimés par des gens ayant des intérêts différents, reflétant des valeurs différentes (Robottom, 1987). En ce sens, un enjeu environnemental est une construction humaine/sociale qui a un sens dans un contexte social, culturel et politique particulier. Les enjeux environnementaux n'existent pas à l'extérieur de la conscience humaine et ne possèdent pas une existence ontologique indépendante (Robottom, 2000).

Les enjeux environnementaux qui caractérisent les projets décrits précédemment présentent une forme de tension entre les intérêts économiques et environnementaux. Dans les projets CADISPA, cette tension s'est exprimée de la façon suivante : dans la mesure où les projets réussissent à générer les revenus nécessaires pour permettre une stabilité économique, il devient dès lors possible que les qualités mêmes ayant attiré les résidents à s'installer dans ces lieux (isolement, faible densité de population, paix et tranquillité) soient menacées. Les projets montrent que la stabilité économique doit être réconciliée de façon concrète avec la stabilité environnementale et on doit s'attendre à ce qu'il s'agisse là d'un processus

difficile. De plus, l'expérience de chacun de ces deux projets montre qu'un engagement dans les enjeux environnementaux doit inclure la prise en compte d'une diversité de réalités sociales, historiques, culturelles et politiques ; il importe également d'adopter les valeurs d'équité et de démocratie participative, et de respecter les droits humains générationnels et intergénérationnels (par exemple, sur un site CADISPA, le projet fut basé sur une vision de la situation souhaitée pour la communauté dans un horizon de 20 ans, soit plus ou moins une génération).

Comment une telle perception des enjeux environnementaux - basée sur l'expérience vécue au sein des projets décrits précédemment - est-elle liée aux écrits portant sur l'environnement et le développement ?

Il convient tout d'abord d'établir que ces discussions, ces débats, ces divergences et ces contestations, bien que parfois difficiles à vivre, ne sont pas indésirables ou d'une certaine manière, pathologiques. Ils sont les moyens mêmes par lesquels se négocie une compréhension plus complexe et plus juste des problématiques environnementales au sein de chaque communauté. Barkin (2000) reconnaît le caractère ardu de ces négociations alors qu'il traite des enjeux liés à la viabilité :

> La viabilité n'a pas « simplement » trait à l'environnement, à la justice économique et au développement. Elle concerne également les êtres humains et notre survie, celle des individus et celles des cultures. La viabilité [...] a trait à la lutte pour la diversité dans toutes ses dimensions. (Barkin, 2000, traduction libre)

L'expérience de CADISPA montre que lorsque les communautés cherchent activement à développer une vision partagée ou commune du développement de leur propre projet, on peut s'attendre à les voir manifester, selon Diduck (1999), quatre caractéristiques de la gestion des ressources et de l'environnement : le changement, la complexité, l'incertitude et le conflit. Cet auteur poursuit en précisant que « tout comme des personnes bien honnêtes pourraient raisonnablement être en désaccord au sujet des formes actuelles d'utilisation de ressources, elles pourraient également être en désaccord en ce qui concerne une vision appropriée du futur » (Diduck, 1999, traduction libre). Les projets CADISPA suggèrent que l'existence de tels désaccords persistants pourrait être une caractéristique des projets de développement durable (*sustainability projects*) - peut-être en raison de la nature contradictoire du concept lui-même. Par exemple, à la lumière de l'expérience de l'Île d'Easdale, il apparaît comme un non-sens de traiter de la « soutenabilité » ou du « développement durable » comme s'ils représentaient une situation future unifiée et logique pouvant être éventuellement atteinte : précisément parce que la viabilité (ou le développement durable) implique des intérêts divergents, sinon des intérêts mutuellement exclusifs (intérêts

environnementaux, intérêts sociaux et intérêts économiques), un « développement durable » correspondant à la satisfaction équitable de chacun de ces intérêts est en réalité impossible. Ultimement, quelque chose doit céder. Dans le cas de l'Île d'Easdale, un développement économique sous la forme d'une hausse des revenus de tourisme pourrait très bien mener à une dégradation du caractère environnemental de ce lieu, lié à son isolement, affectant de ce fait sa culture. Ainsi, les difficultés concrètes et les problématiques de terrain au sein des projets d'environnement et de développement s'expliquent par le sens même de l'entreprise : une réconciliation bien concrète de deux intérêts le plus souvent opposés (économiques et environnementaux).

Barkin (2000), discutant de la nature essentiellement controversée des projets d'environnement et de développement, souligne l'importance de la participation et du contrôle local dans la prise de décision. Il fait également une observation importante, particulièrement évidente dans le projet AusLinks mais également dans certains sites CADISPA, au sujet de la nécessité d'adopter une *perspective politisée* – dans laquelle le rôle de l'« élite », relativement plus puissante, est bien compris et remis en cause alors que les groupes locaux déterminent leur propre futur. Barkin (2000) met également l'accent sur le besoin de réorganiser les structures et les rapports de pouvoirs politiques et économiques dans les contextes où les gens cherchent à résoudre leurs problématiques sociales, économiques et environnementales. L'auteur poursuit en signalant que les élites doivent prendre conscience de la nécessité de favoriser la participation locale en intégrant les gens concernés dans de *véritables* structures de pouvoirs, de façon à confronter les principaux problèmes de l'heure ; ceci requiert une redistribution du pouvoir politique et économique, un préalable fondamental à n'importe quel programme de développement.

Les projets AusLinks et CADISPA renforcent la perspective de Barkin (2000) selon laquelle nous devons aborder l'écodéveloppement (*environmental development*) dans une perspective de complexité, selon une approche politique (au sens de reconnaître le besoin de changements dans les structures et les rapports de pouvoirs) et en reconnaissant le nécessaire engagement d'un réseau d'acteurs locaux dans un processus continu de réconciliation d'intérêts économiques, sociaux et environnementaux, qui correspond finalement à un combat pour la survie culturelle.

Ainsi, en résumé, l'analyse de ces deux projets, appuyée par des écrits pertinents, suggère que les enjeux environnementaux (*environmental issues*) présentent les caractéristiques suivantes :

- leur structure est complexe ;
- ils ont un caractère contextuel ;

- ils impliquent une vaste gamme d'acteurs clés ;
- ces acteurs clés expriment une grande diversité de valeurs et d'intérêts ;
- leur résolution fait appel à une approche politique ;
- leur résolution requiert la négociation et la réconciliation, qui sont habituellement des processus difficiles ;
- le processus de résolution est fonction d'éléments sociaux, culturels, politiques et environnementaux et il s'agit souvent de cas de « survie culturelle » ;
- par-dessus tout, les enjeux environnementaux sont socialement construits et doivent être reconnus et abordés ainsi.

Pour une éducation relative à l'environnement axée sur le traitement d'enjeux environnementaux, il importe de reconnaître que ces derniers n'existent pas en tant que faits à transmettre, mais sont plutôt des constructions humaines à explorer. En faisant observer que les propositions de changements environnementaux servent certains intérêts sociaux et économiques particuliers qui doivent être évalués de façon critique, Fien (1997) affirme que « les environnementalistes et les éducateurs en environnement qui cherchent des voies pour soutenir les transformations sociales ont un rôle important à jouer dans la critique de ces intérêts, afin de dégager un certain espace permettant à nos étudiants et nos communautés de découvrir leurs propres voies » (traduction libre).

## 5. Implications pour la recherche en éducation relative à l'environnement

Quelles sont les implications de la prise en compte des caractéristiques des enjeux environnementaux pour la recherche en éducation relative à l'environnement ? Quelles formes de recherche sont épistémologiquement, ontologiquement, politiquement et pratiquement cohérentes avec une telle perception des enjeux environnementaux ? Il s'agit là de questions difficiles à traiter dans le cadre restreint de cet article et je me limiterai ici à quatre propositions qui me semblent congruentes par rapport à l'expérience des projets dont il a été question dans cet article.

- Parce que des concepts tel que « environnement » et « enjeu environnemental » sont socialement construits, les curriculum d'éducation relative à l'environnement doivent engager les professeurs et les étudiants dans l'étude des modalités de la construction sociale de ces concepts au sein de certains contextes et de certaines communautés. *Des formes appropriées de recherche en éducation relative à l'environnement doivent également reconnaître et comprendre le rôle et la nature de l'évaluation et de la critique sociale, à la fois dans les curriculum éducatifs et dans la recherche en éducation.*

- Parce que des concepts tel que « environnement » et « enjeu environnemental » sont socialement construits de diverses manières dans différents contextes environnementaux, sociaux, culturels, politiques et historiques, *des formes appropriées de recherche doivent être sensibles aux caractéristiques de communautés spécifiques* (les approches de recherche dont la rigueur repose sur des designs fixes et prédéfinis sont donc moins appropriées). Il s'agit là d'une observation plus spécifique faite il y a environ 20 ans au sujet de l'innovation en matière d'évaluation :

> Compte tenu de la complexité des contextes d'innovation en évaluation, il est souvent inapproprié d'utiliser des approches d'évaluation se basant uniquement sur une efficacité du programme définie selon des normes ou des critères prédéterminés. De telles approches évaluatives tendent à être insensibles autant en ce qui a trait à l'évolution de l'innovation au cours du processus qu'aux contributions qualitatives et plus subjectives que les participants ont à offrir dans le cadre de l'innovation en évaluation. (Kemmis et Robottom, 1981, traduction libre)

- Affirmer que des concepts tel que « environnement » et « enjeu environnemental » sont socialement construits revient aussi à dire que leur construction particulière est fonction de valeurs ainsi que d'intérêts humains à la fois subjectifs et particuliers. *Des formes appropriées de recherche doivent être capables de traiter des valeurs et des intérêts humains qui ont historiquement formé, contraint et défini les enjeux environnementaux (comme constructions sociales particulières) plutôt que de les nier et de les marginaliser. Il est crucial de porter un intérêt aux catégories interprétatives et à la signification des réalités pour les personnes concernées.*

- Parce que la manière selon laquelle des concepts tel que « environnement » et « enjeu environnemental » sont socialement construits est influencée par des valeurs et des intérêts particuliers et afin que la recherche soit productive et utile dans la pratique (qu'elle « génère de nouveaux savoirs et les rende publics »), *la recherche en éducation relative à l'environnement doit impliquer des réseaux de participants dans un processus d'explicitation et d'évaluation critique des modalités selon lesquelles des constructions spécifiques d'enjeux environnementaux viennent à se former et à être définies par certains intérêts humains particuliers.*

## 6. Conclusion

Dans cet article, je me suis basé sur deux récents projets environnementaux internationaux centrés sur la communauté. L'un d'eux traitait des processus participatifs pour l'élaboration d'un programme d'éducation relative à l'environnement dans un contexte marqué par des changements sociaux et

politiques majeurs. L'autre projet traitait des processus participatifs au sein de communautés cherchant à concevoir et à mettre en œuvre une nouvelle vision pour leur environnement local.

Ces deux exemples servent à illustrer la nature des enjeux d'environnement et de développement ainsi que les processus complexes et souvent politiques par lesquels de telles problématiques sont résolues. Il apparaît clairement que les enjeux environnementaux sont complexes, contextuels et socialement construits.

Il est ici avancé que la nature fondamentale de construction sociale qui caractérise l'« environnement », la « culture » et le « développement » a des incidences sur le type de recherche que nous adoptons pour explorer ces réalités dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement. Plus précisément, il est suggéré que la recherche en éducation relative à l'environnement implique des réseaux de participants dans le processus d'explicitation et d'évaluation critique des manières selon lesquelles les enjeux environnementaux sont socialement construits, à la confluence d'intérêts humains spécifiques et divergents.

**Remerciements**

Je tiens à souligner l'appui de Geoff Fagan et de collègues de la Faculté d'éducation de l'Université de Strathclyde à Glasgow en Écosse ainsi que celui de Lucie Sauvé et de collègues de la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal au Québec (Canada).

**Traduction**

Renée Brunelle, Tom Berryman et Lucie Sauvé

**Note biographique**

**Ian Robottom** est professeur associé à la Faculté d'éducation de l'Université de Deakin en Australie. Il y est également coordonnateur du programme de maîtrise en éducation. Ses intérêts de recherche en éducation relative à l'environnement et en enseignement des sciences ont trait entre autres au développement curriculaire, au développement professionnel et à la recherche participative centrée sur la communauté. Ian Robottom a largement contribué à enrichir la réflexion sur la recherche en éducation relative à l'environnement, particulièrement en ce qui concerne le courant critique

**Références**

Alblas, A.H., Van den Bor, W. et Wals, A.E.J. (1994). *Learning for responsibility and care : Integrating environmental issues in agricultural education.* Wageningen, The Netherlands : Wageningen Agricultural University, Department of Agricultural Education.

Aleixandre, M. et Gayoso, I. (1996). An approach to introducing environmental education into the science methods course in teacher education. *Environmental Education Research, 2*(1), 27-39.

Barkin, D. (2000). Overcoming the neoliberal paradigm : Sustaining popular development. *Journal of Developing Societies, 16*(1), 163-180.

Boschhuizen, R. et Brinkman, F.G. (1995). The concept of cycles for environmental education. *Environmental Education Research, 1*(2), 147-158.

CADISPA. (2001). *C.A.D.I.S.P.A.* Glasgow : University of Strathclyde.

Diduck, A. (1999). Critical education in resource and environmental management : Learning and empowerment for a sustainable future. *Journal of Environmental Management, 75*, 85-97.

Dove, J. (1996). Student teacher understanding of the greenhouse effect, ozone layer depletion and acid rain. *Environmental Education Research, 2*(1), 89-100.

Fien, J. (1997). Stand up, stand up and be counted : Undermining myths of environmental education. *Australian Journal of Environmental Education, 13*, 21-26.

Hampson, I. et Fagan, G. (1997). *Local people, partnerships and rural sustainable development.* Glasgow : CADISPA, Faculty of Education, University of Strathclyde.

Harris, J. et Robottom, I. (1997). Postgraduate environmental education research : Meeting the needs of the community. *Australian Journal of Environmental Education, 13*, 49-54.

House, E., Eide, K. et Kelly-Laine, K. (1994). *In-depth study of environmental education policy - Austria* (Working Document). Braunschweig, Germany : OECD Review Team.

Izadi, P. et Kurtakko, K. (1994). *Dynamics and management of change ; possibilities of integrative consultation* (Research Report). Rovaniemi : OECD/CERI Project, Environment and School Initiatives.

Kemmis, S. et Robottom, I. (1981). Principles of procedure in curriculum evaluation. *Journal of Curriculum Studies, 13*(2), 151-155.

LeGrange, L., Makou, T., Neluvhalani, E., Reddy, C. et Robottom, I. (1999). *Professional self-development in environmental education : the case of the 'Educating for Socio-Ecological Change Project'.* Unpublished manuscript, Grahamstown, South Africa.

Lotz, H. et Robottom, I. (1998). Environment as text : Initial insights into some implications for professional development in environmental education. *Southern African Journal of Environmental Education, 18*, 19-28.

Mrazek, R. (dir.). (1993). *Alternative paradigms in environmental education research.* Troy, Ohio : North American Association for Environmental Education.

Reddy, C. (2002). *Restoring links.* Communication personnelle, non publiée.

Robottom, I. (2000). Environmental education and the issue of coherence. *Themes in Education, 1*(3), 227-241.

Robottom, I. (1996). Permanently peripheral ? Opportunities and constraints in Australian environmental education. *Southern African Journal of Environmental Education, 16*, 44-56.

Robottom, I. (1987). Contestation and consensus in environmental education. *Curriculum Perspectives, 7*(1), 23-27.

Robottom, I. et Kyburz-Graber, R. (2000). Recent international developments in professional development in environmental education : Reflections and issues. *Canadian Journal of Environmental Education, 5*, 1-19.

Robottom, I. et Hart, P. (1995). Behaviorist EE research : Environmentalism as individualism. *Journal of Environmental Education, 26*(2), 5-9.

# L'éducation au développement urbain : Quelle éducation pour quels développements ?

*Diane Pruneau*
et
*Gisèle Desjardins*
*Université de Moncton*

**Résumé :** L'environnement des villes engendre des problèmes identitaires, sanitaires, sociaux, écologiques, etc. Des solutions ont été apportées à ces problèmes par différents mouvements d'action sociale comme ceux des communautés en santé, de l'architecture verte et des villes viables et écologiques. L'éducation relative à l'environnement trouve dans ces mouvements une source d'inspiration pour intervenir en milieu urbain et peut ainsi contribuer à éduquer les citoyens à une meilleure littératie urbaine. Quels types de développement orienteront le façonnement des villes nouvelles ? Plusieurs avenues sont possibles : développements humain, viable ou durable, esthétiques, accroissement du « capital social », etc. Chaque communauté déterminera les valeurs environnementales qui seront au cœur de la reconstruction de ses quartiers. La littératie urbaine se résume en des habiletés à lire et à recréer le milieu urbain. Les informations disponibles sur les problèmes urbains et leurs solutions ainsi que des stratégies employées traditionnellement en lecture de textes et en environnement serviront à affiner le regard des personnes impliquées. Des stratégies de créativité seront enfin mises à profit pour faciliter l'invention de solutions urbaines originales, adaptées au(x) type(s) de développement choisi(s).

**Abstract :** A city environment breeds different problems : identity, sanitary, social, ecological, etc. Movements for a healthy community, for green architecture and for liveable and ecological cities have all proposed different solutions to these problems. Inspired by these movements, environmental education can contribute to the education of citizens for a better urban literacy. Which types of development will determine the shape of new cities ? There are many possibilities : human development, sustainable development, aesthetic development, an increase in « social capital », etc. Each community will establish the environmental values on which the reconstruction of its different districts will be based. Urban literacy can be summed up as the abilities needed to read and recreate a city environment. These future urban literacy versed citizens will draw on all available information on urban problems and their solutions, along with strategies traditionally used to read texts and to study the environment to arrive at a more comprehensive point of view. Creative strategies will also be drawn upon to conceive original urban solutions adapted to the type or types of development selected.

L'environnement urbain est aujourd'hui le lieu où 45% des individus se nourrissent, grandissent, sont éduqués et soignés, s'amusent, travaillent et s'associent avec d'autres pour l'accomplissement de diverses tâches. Cet agglomérat de bâtiments, de rues et de paysages structurés influence la nature et la fréquence des interrelations humaines ainsi que leurs formes d'expression. Quand on construit des infrastructures adaptées à l'automobile et à l'étalement urbain, on crée une réalité sociale et écologique radicalement différente de celle associée à la construction d'une communauté spatialement rapprochée et conçue pour des piétons (Register, 2002). Observées du ciel ou à distance, les villes contemporaines typiques apparaissent à l'observateur, dans un nuage brun-gris de gaz à effet de serre, avec leurs multiples sections de rues, autoroutes et bâtiments ternes, de hauteurs variables et sans attribut culturel. La forme, le type de gouvernance et les habitudes de vie de ces agglomérations engendrent de nombreux problèmes écologiques, humains, sociaux, sanitaires, économiques, etc.

Dans cet article, nous présentons quelques-uns des problèmes urbains ainsi que certaines de leurs répercussions sur les citoyens. Les divers mouvements des villes alternatives dans lesquels les architectes, écologistes, ingénieurs, médecins et citoyens tentent de reconstruire les villes de façon plus humaine et plus réfléchie sont ensuite décrits de même que certaines actions concrètes que ces mouvements ont engendrées.

Nous inférons enfin que l'éducation relative à l'environnement peut contribuer au développement d'une *littératie*[1] *urbaine* et nous proposons des stratégies pédagogiques pour enseigner aux apprenants à *lire* et à reconstruire leur ville. Cette lecture et cette reconstruction leur permettront progressivement de choisir le type de développement qu'ils privilégient pour leur ville ou leur quartier.

**Les problèmes des villes**

Voici quelques problèmes qui ont été identifiés dans les agglomérations urbaines :

- la diminution des rapports sociaux entre les citoyens et entre les générations en raison du transit prolongé en automobile (Richardson, 1992) ;
- le gaspillage de terres agricoles au profit de stationnements, d'autoroutes et des multiples commerces de banlieue ;
- l'accent sur une économie nationale ou internationale, qui multiplie l'utilisation de carburants fossiles et augmente le coût d'achat des produits, tout en défavorisant la création d'emplois locaux ;

- la pollution et l'appauvrissement des sols, de l'air et de l'eau, qui affectent la santé des citoyens, de la faune et de la flore (Tsouros, 1990) et qui contribuent à la destruction des trésors artistiques et architecturaux (Roelofs, 1996) ;
- la perte de contrôle de la ville par les citoyens car les décisions sont souvent prises par des entreprises éloignées, préoccupées davantage par leurs intérêts pécuniers (Nozick, 1992) ;
- la diminution d'une identité et d'une culture locale au profit d'une culture homogène : mêmes architectures, magasins, produits, musiques et modes de pensée (Hough, 1990) ;
- la diminution de la biodiversité en raison des terrains recouverts de gazon et de plantes exotiques (Hough, 1990) ;
- l'omniprésence des centres commerciaux, dont l'architecture est peu favorable aux rencontres sociales et qui diminuent également le contact conscientisant des citoyens avec le climat et les éléments naturels (puisque les citoyens ont ainsi moins l'occasion de sortir à l'extérieur) (Hough, 1990) ;
- l'adaptation limitée des quartiers aux besoins de certains groupes sociaux tels les femmes, les personnes âgées, les handicapés et les adolescents (Short, 1989) ;
- l'asphalte qui accélère l'échappement des précipitations dans les égouts puis dans les cours d'eau, débalançant ainsi le pH de l'eau et y augmentant le taux de coliformes (Gilbert, 1989) ;
- la violence et l'insécurité des citoyens s'expliquent par la présence de multiples agresseurs de l'environnement : polluants, bruit, foules, fumées, sur-information (lumières clignotantes, signaux visuels et sonores, etc.), véhicules rapides et relations humaines instables (Girardet, 1993).

**Les personnes dans les villes**

Différents groupes d'âge sont victimes des conditions de vie urbaine. Par exemple, les jeunes enfants sont très sensibles aux polluants ; leur taille les rapproche des tuyaux d'échappement des automobiles et leur poids limité augmente la toxicité des polluants absorbés.

À la pré-adolescence et à l'adolescence, on enlève aussi aux jeunes la liberté d'explorer le quartier, en raison des dangers potentiels des villes. Ils sont ainsi exclus des contacts avec les adultes de la communauté, les privant d'un apprentissage fécond. En effet, dans les sociétés traditionnelles, les enfants

apprenaient en observant et en participant à la vie publique (Lennard et Crowhurst Lennard, 2000). Les rencontres effectuées en ville avec les adultes de la communauté pouvaient leur fournir des exemples et des modèles de comportements pour entrer en relation avec les familles et les amis, les jeunes et les vieux, et les personnes de différents tempéraments. Ils pouvaient apprendre comment les adultes démontrent de l'intérêt envers les autres et comment les personnes s'impliquent (travaillent) pour aider la communauté. Aujourd'hui, les adolescents sont de plus en plus exclus de la vie urbaine et leur présence est quelquefois source d'inquiétudes. Cette situation solidifie les frontières entre les adultes et les jeunes et diminue l'image de soi de ces derniers, qui n'ont plus l'occasion de se sentir appréciés par des adultes ou de démontrer leurs capacités en participant à des actions communautaires.

Les personnes âgées vivent des problèmes similaires : isolation des autres groupes d'âge, hypersensibilité aux polluants et aux conséquences des changements climatiques (vagues de chaleur et de froid, vents puissants accélérés par les hauts édifices, etc.).

La forme de la ville (peu de lieux de rencontres, sentiment d'insécurité dans certains quartiers, nécessité de déplacements en automobiles, etc.) associée à d'autres facteurs comme l'invasion technologique et celle des médias a aussi un impact négatif sur les adultes du milieu urbain. Putnam (2000) raconte que les citadins sont de plus en plus isolés de leur famille, amis et voisins, ainsi que des structures démocratiques de la ville. Les gens font partie de moins d'organismes, signent moins de pétitions, connaissent moins leurs voisins et rencontrent des amis moins souvent. Putnam (2000) explique que cette diminution des liens sociaux limite l'accès des individus au *capital social.* Putnam (1995) définit le capital social comme « les caractéristiques de la vie sociale, c'est-à-dire les réseaux, les normes et la confiance mutuelle, qui permettent aux participants d'agir ensemble plus efficacement pour atteindre des objectifs partagés » (p. 664)[2]. Si la présence de ces normes et de ces réseaux est importante dans la communauté, la coopération y sera meilleure et la communauté sera plus prospère[3]. Ces normes et ces réseaux sont créés grâce à la participation à diverses formes d'associations et d'activités communautaires. Le capital social, comme d'autres formes de capitaux, est considéré comme une richesse communautaire (Krishna, 2000). Putnam (2000) affirme ainsi que, dans les villes d'aujourd'hui, le capital social diminue et les personnes ne peuvent plus bénéficier de ce capital. Le capital social a pourtant des avantages *individuels* : une meilleure santé, des interactions sociales, un meilleur succès pour la recherche d'emplois et un climat favorable à l'entreprenariat. Le capital social offre également des avantages pour la *communauté* : par exemple, la stimulation de l'économie en raison d'une mise en commun des fonds et des équipements (Mohan et Mohan, 2002). Selon Putnam (2000), dans les communautés détenant un

capital social limité, il y a moins de réussites scolaires et davantage de grossesses adolescentes, de crimes et de suicides.

**Les mouvements de villes alternatives**

En réaction aux problèmes urbains, différents mouvements de villes alternatives ont vu le jour : les villes *en santé*, les villes *vertes*, les villes *durables*, les villes *écologiques* et les villes *viables*. À chacun de ces types de villes correspondent des valeurs et des orientations développementales.

La *ville en santé* est une ville où l'on crée et améliore constamment l'environnement physique et social. Une telle ville assure l'actualisation des ressources communautaires (l'éducation, les soins de santé, les associations de bénévoles, les groupes de soutien, les groupes environnementaux, etc.), qui permettent aux gens de s'entraider dans la réalisation des fonctions de la vie et dans le développement maximal de leur potentiel (Hancock et Duhl, 1986). Le mouvement des villes en santé, chapeauté par l'Organisation mondiale de la santé, fait la promotion d'une nouvelle définition de la santé. Il s'agit non plus d'une absence de maladie mais d'un état complet de bien-être physique, mental et social. La ville devient un *jardin où grandissent les personnes*. La qualité de vie, l'équité et l'actualisation du potentiel humain sont les valeurs principales que l'on pourrait associer au mouvement des villes en santé. Ainsi, selon les principes des villes en santé, une communauté sera plus heureuse et plus prospère si toutes les personnes peuvent répondre à leurs besoins de base, démontrent un niveau de santé élevé ainsi qu'un faible niveau de stress, tout en ayant accès, dans la communauté, à une variété d'expériences, de ressources et de contacts. La qualité des environnements construit et écologique et la présence d'une économie suffisamment prospère et développée pour assurer la réponse aux besoins de base de tous les individus sont également des valeurs présentes dans la philosophie des villes en santé (Hancock, 1996).

La *ville verte* vise la conservation des ressources, la réduction des déchets et des toxines, la justice sociale, un processus décisionnel participatif, la santé des citoyens et la vitalité culturelle (Roelofs, 1996). Dans le mouvement des villes vertes, on retrouve certaines valeurs associées au développement durable, conçu dans son sens large, c'est-à-dire celles de la qualité de l'environnement, de la qualité de la vie sociale, de la richesse culturelle, de la santé et de la participation communautaire. Ces buts développementaux, une fois atteints, assureront la survie des communautés humaines et naturelles présentes dans la ville.

La *ville durable* est une cité où la justice, la nourriture, l'abri, l'éducation, la santé et l'espoir sont distribués de manière équitable et où toutes les personnes participent à la *gouvernance* (Rogers, 1998). C'est une ville

magnifique où l'art, l'architecture et les paysages marquent l'imagination et stimulent l'esprit ; une ville créative où l'ouverture d'esprit et l'expérimentation mobilisent le plein potentiel des ressources humaines et permettent une réponse rapide au changement. C'est également une ville écologique où l'impact sur la nature est minimisé et les ressources naturelles sont employées de façon efficiente. C'est un endroit polycentrique où les contacts sont faciles et où une vaste quantité d'activités créent de l'animation et de l'inspiration. La *ville durable* encourage la vie publique tout en s'harmonisant avec la nature (Nozick, 1992). La culture ou les cultures de la communauté y sont mises en évidence et valorisées. L'économie y est autosuffisante, ce qui contribue à la création d'une richesse locale, à la conservation de l'énergie et à la réutilisation des ressources (l'argent demeure dans la communauté).

Dans le cas des *villes durables*, le développement (ou reconstruction) de la ville vise la présence à long terme et la richesse économique[4] d'une communauté humaine donnée. Cette communauté aura plus de chances de poursuivre son existence si elle démontre un excellent fonctionnement :

- au plan social : si les personnes sont attachées entre elles, s'offrent un support mutuel, participent aux décisions publiques et évitent l'exploitation mutuelle. Ce type de communauté, cohésive et plus saine pour ses membres, au point de vue psychologique, a plus de chances de devenir économiquement prospère et d'affronter ses problèmes avec succès ;
- au plan environnemental : si les écosystèmes sont en santé et si les ressources de ceux-ci sont utilisées de façon à être disponibles à long terme ;
- au plan économique : si les ressources économiques sont diversifiées, si les compagnies et commerces font preuve d'innovation et si on y applique les principes de l'autosuffisance ;
- au plan culturel : si l'architecture et les événements communautaires encouragent et démontrent un lien avec le passé et avec le milieu naturel et si, dans la communauté, on peut observer des particularités naturelles et culturelles.

Les principes de la *ville écologique* sont la vie, la beauté et l'équité (Register, 1996). L'environnement urbain devient un environnement sain qui représente une source d'aventures et qui supporte les besoins et désirs des individus et des collectivités. L'harmonie et l'esthétique occupent une place importante dans le style des édifices et dans les voies de transport. La justice y existe pour toutes les personnes ainsi que des opportunités de choisir, de créer et de vivre l'expression de leur plein potentiel. C'est un milieu où règle la biodiversité humaine, végétale et animale. Les principes de la *ville*

*écologique* rejoignent ceux de la *ville durable*, bien que centrés davantage sur la qualité de vie des citoyens, sur l'équilibre écologique et sur l'esthétique.

L'appellation *ville viable* est, quant à elle, souvent utilisée en architecture verte. Dans ce mouvement (Crowhurst Lennard *et al.*, 1997), on recherche et on expérimente des conditions architecturales (places publiques pour se rassembler, designs plus efficaces de transports urbains, rues pédestres, etc.) qui vont favoriser la qualité de la vie urbaine ainsi que le développement du capital social. On parle ici de développement social durable. La qualité de vie pour les individus est au centre des préoccupations et elle se réalise grâce à l'identité communautaire, à la richesse des contacts humains, à l'esthétique, au sens du lieu, à la conservation historique et à la participation communautaire.

Suite à l'étude de ces mouvements, on remarque que les nouveaux types de développement urbain dépassent largement la définition traditionnelle du développement durable, conçu initialement comme un développement économique dans lequel on utilise les ressources naturelles avec modération en prévision de leur conservation à long terme. Le développement social est au cœur des mouvements de villes alternatives ainsi que des valeurs associées à l'équilibre écologique, à une économie locale et diversifiée, à la diversité culturelle et à la santé physique et psychologique pour tous les individus.

**Les actions environnementales dans les villes alternatives**

Les mouvements de villes alternatives ont favorisé la réalisation, dans plusieurs régions du monde, d'actions environnementales visant l'amélioration de la vie urbaine à différents points de vue. Le tableau 1 offre un aperçu de certaines actions accomplies ainsi que des aspects de la communauté qu'on a tentés d'améliorer.

**Éducation et développement urbain**

Comment l'éducation peut-elle contribuer à impliquer les citoyens et les apprenants des institutions scolaires dans la reconstruction de leur ville ? Nous croyons que l'éducation relative à l'environnement peut contribuer au développement d'une *littératie urbaine*. Stables et Bishop (2001) définissent la *littératie environnementale* comme un décodage et une interprétation de l'environnement qui s'apparentent à la lecture d'un texte écrit. De la même façon, la *littératie urbaine* pourrait être définie comme un ensemble de savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-devenir qui permettent une lecture sensible, réfléchie et critique d'un milieu urbain, une compréhension de la ville en fonction de ses biais culturels personnels ainsi qu'une réaction à cette lecture. Cette réaction pourrait prendre la forme d'une action d'amélioration de l'environnement urbain.

**Tableau 1 :** Idées d'actions pour améliorer les villes

| Idées d'actions | Aspects de la communauté qu'on a voulu améliorer |
|---|---|
| 1 Le long des autoroutes et des routes principales, planter des arbres et plantes indigènes (à l'aide de plans ou en jetant des graines) (Hough, 1990). | 1. Environnement et culture<br>Cette mesure :<br>- diminue le bruit et la poussière ;<br>- encourage la vie sauvage (les animaux y chassent, s'y cachent, y voyagent, s'y nourrissent et y fond leur nid) ;<br>- attire le regard intéressé des automobilistes (leur permettant de tisser un lien avec la nature de leur milieu) ;<br>- évite l'érosion des sols ;<br>- réduit la vélocité des vents. |
| 2. Améliorer l'apparence du centre-ville en y ajoutant des fontaines, des abris qui assurent l'ombrage et une protection du vent, des bancs, des œuvres d'art locales, des jeux pour les enfants. Des petits canaux pour recueillir l'eau de pluie peuvent également être aménagés. | 2. Socialisation, culture et économie<br>- Le centre-ville devient plus attrayant.<br>- Les citoyens et les touristes s'y arrêtent, ce qui leur permet de communiquer entre eux.<br>- La fontaine rafraîchit l'air durant l'été et attire le regard. |
| 3. Encourager la construction d'édifices et de maisons montrant la qualité et l'originalité de la culture locale (Rogers, 1998). Ces édifices sont conçus en fonction de la topographie, du climat et des matériaux locaux (Papanek, 1995). | 3. Culture et économie<br>- Ces particularités culturelles attirent les touristes.<br>- Ces bâtiments servent de points de repère pour aider les gens à retrouver leur chemin dans la ville.<br>- Les citoyens s'identifient à leur communauté. |
| 4. Prévoir des événements culturels dans le centre-ville (Roelof, 1996). | 4. Culture, socialisation et économie<br>- Les citoyens s'identifient à leur communauté et ont davantage envie de la protéger, de l'améliorer.<br>- Les touristes en bénéficient.<br>- Ces événements aident à resserrer le tissu social. |
| 5. Construire des sentiers pédestres ou cyclables qui relient l'école, le parc, la plage, les commerces, les endroits touristiques, les industries, etc. (Berg *et al.*, 1989). | 5. Santé, culture, socialisation et environnement<br>- Les citoyens sont plus en santé. Ils délaissent leur automobile, ce qui leur permet de se rencontrer et ce qui diminue la pollution.<br>- Ils sont en contact avec leur milieu naturel et leur histoire, ce qui augmente leur identité communautaire. |
| 6. Laisser certains terrains redevenir naturels, sans y intervenir. Prévoir des corridors verts entre ces terrains naturels (Gilbert, 1989). | 6. Environnement et santé<br>- Les plantes vont se régénérer et les animaux vont revenir.<br>- Les animaux circuleront dans les corridors verts. |
| 7. Encourager dans la communauté la construction de lieux de rassemblement : place centrale, restaurants typiques, cafés, centres communautaires (Engwicht, 1992).<br>*Certains architectes suggèrent de regrouper ensemble les magasins, restaurants, lieux de travail et résidences dans des espaces où les gens peuvent circuler à pied. Cette mesure permet aux gens de se rencontrer tout en réduisant la pollution automobile.* (Hygeia Consulting, 1997, p. 16) | 7. Socialisation et économie<br>- Permet aux citoyens de resserrer leurs liens.<br>- Attire les touristes.<br>- Les commerces vont avoir tendance à s'installer dans ce type d'endroit, favorisant la prospérité économique. |
| 8. En milieu construit, faire des jardins potagers et planter des arbres fruitiers (par exemple, le long des rues). Ces plantes peuvent aussi être placées sur les toits (Register, 1996). | 8. Santé et environnement<br>- Les citoyens moins riches peuvent s'y nourrir.<br>- Les animaux y mangent et s'y cachent.<br>- Les arbres procurent de l'ombrage.<br>- Les sols sont utilisés à leur plein potentiel. |
| 9. Consulter les aînés, les adolescents, les mères de familles ou les handicapés pour construire des lieux adaptés à leurs besoins (Hough, 1990). | 9. Santé, socialisation et environnement<br>- Permet à ces personnes de profiter pleinement de leur environnement.<br>- Améliore les conditions pour une meilleure santé psychique. |
| 10. Restaurer en groupe des écosystèmes du milieu : les plages, les marais, les ruisseaux, la forêt, etc. (Register, 1996). | 10. Socialisation, environnement et santé<br>- Permet aux gens de se rencontrer et de s'identifier à leur communauté.<br>- Favorise la salubrité de l'environnement et réduit l'incidence de maladies. |





BEST COPY AVAILABLE

Les savoirs nécessaires pour évaluer la qualité d'un milieu urbain pourraient être enseignés aux apprenants ou construits par ceux-ci grâce à l'imposante littérature contemporaine sur les problèmes des villes et sur leurs solutions. De même, une lecture attentive et critique du quartier environnant pourrait être effectuée par des apprenants, en utilisant des indicateurs tels la qualité de la vie sociale, écologique, culturelle, économique et la santé des individus. Les apprenants et les citoyens pourraient circuler dans leur milieu pour y examiner ces indicateurs. Ils pourraient :

- prendre des photos, en faire une exposition et une analyse ;
- représenter leurs découvertes à l'aide de cartes, de lignes du temps, d'un calendrier saisonnier ;
- résumer leurs observations à l'aide de phrases clés (mon milieu est un endroit pour...) ;
- analyser l'eau, le sol, l'air, évaluer la biodiversité ;
- considérer leur milieu du point de vue d'un adolescent, d'un commerçant, d'un résident malade, d'un artiste ;
- ouvrir leurs sens pour ressentir et énumérer les effets physiques et psychologiques de différents sites urbains ;
- faire raconter des histoires par des citoyens pour comprendre les origines des problèmes, les façons de faire et les contraintes locales (pour établir progressivement un dialogue avec les personnes concernées par les problèmes) ;
- évaluer l'état de santé des citoyens et des écosystèmes du quartier ;
- identifier les agresseurs environnementaux, etc.

Ici, l'approche expérientielle, qui assure une meilleure prise de conscience, pourrait être complétée par l'emploi d'outils technologiques tel le SIG (Système d'information géographique[5]). Le thème intégrateur de la qualité de vie, thème susceptible d'intéresser le plus grand nombre de groupes sociaux, pourrait constituer le thème central de la recherche-terrain. Des indicateurs plus spécifiques de la qualité de vie pourraient également être identifiés et observés : la qualité du logement, l'utilisation durable des terres, le transport efficace, l'intégrité du milieu naturel, la quantité et la qualité des emplois, la sécurité, etc.

**Littératie et littératie urbaine**

En éducation urbaine, une autre pratique prometteuse consisterait à mettre à profit les approches utilisées pour développer la littératie de l'écrit. Quand on parle de littératie de l'écrit, on désigne en réalité un ensemble de connaissances, d'habiletés, d'attitudes, de valeurs et de comportements reliés

à la culture de l'écrit (Masny et Lajoie, 1994). L'enseignant pourrait inciter les jeunes à transférer leurs savoirs en lecture et en écriture pour réaliser une meilleure lecture de l'environnement urbain et réagir à cette lecture.

D'abord, en ce qui a trait au volet lecture, il y a plusieurs habiletés et comportements qui pourraient servir à développer la littératie urbaine chez les élèves. Le tableau 2 met en parallèle les savoir-faire développés pour la compréhension de l'écrit et quelques exemples de mises en application possibles de ces savoirs dans le contexte de la lecture du milieu urbain. L'ordre dans lequel sont présentés ces exemples respecte les étapes du processus : avant, pendant et après celle-ci, même si rien n'empêche d'appliquer ces exemples d'activités dans une séquence différente.

**Réaction et actions de développement urbain**

Cette lecture expérientielle d'un quartier, éclairée par des informations au sujet des actions accomplies dans d'autres villes pour améliorer l'environnement urbain, serait le début d'un vaste processus de réflexion communautaire au sujet du type ou des types de développement que l'on désire privilégier pour la communauté. Développement durable ? Humain ? Social ? Esthétique ? Viable ? Écologique ? Les jeunes et les adultes pourraient partager leurs impressions et informations suite à la lecture de leur milieu et réaliser ensemble une activité de scénarisation du futur. Hancock (1993) a mis sur pied une activité dans laquelle il invite les participants à visualiser leur communauté idéale et à imaginer comment les personnes y vivent, y interagissent, y sont éduquées, y travaillent et y sont soignées. Cette activité sera révélatrice des valeurs ou de l'orientation que la communauté veut choisir pour son développement.

Les stratégies de créativité d'Osborn (1963) pourraient également être employées pour générer des idées d'interventions communautaires à partir des photos prises dans le quartier ou à partir d'images des actions accomplies dans les villes du monde. Voici des exemples d'application des stratégies d'Osborn :

- l'addition : *Que pourrait-on ajouter à ce festival local pour favoriser la participation de tous les groupes sociaux ?*
- l'amélioration technique : *Comment la forme ou l'efficacité des autobus pourrait-elle être améliorée ?*
- l'amélioration sensorielle : *Comment cet aménagement urbain pourrait-il être transformé pour améliorer le paysage sonore des citoyens ?*
- le remplacement : *Qu'est-ce qui, dans cette place publique, pourrait être retiré et remplacé par un meilleur élément ?*
- la multiplication : *Et si on multipliait les commerces dans ce secteur ?*

**Tableau 2 :** Parallèle entre la lecture de texte et la lecture du milieu urbain (Giasson, 1995 et 1990)

| Lecture de texte | Lecture du milieu urbain |
|---|---|
| • Prédire à l'aide d'indices (faire des hypothèses) et vérifier ses prédictions pendant la lecture. | • Prédire les conséquences de certains aménagements urbains sur le comportement humain (par exemple, sur la violence), faire des hypothèses et les vérifier par observation ou enquête. |
| • Faire des liens avec ses connaissances antérieures, évaluer celles-ci à la lumière de ce qui est lu, comparer ses connaissances à celles du texte, organiser ces connaissances (associations) et les compléter au besoin. | • Comparer ses connaissances antérieures de son milieu aux réalités observées et ajuster ses connaissances et les résumer à l'aide d'organisateurs graphiques (par exemple : réaliser un schéma en faisant des liens entre les sources de pollution et les problèmes de santé des citoyens). |
| • Se fixer une intention de lecture. | • Se fixer une intention d'observation avant une sortie. |
| • Ajuster sa vitesse de lecture à son intention. | • Ajuster le temps prévu selon ce que l'on cherche à accomplir. |
| • Faire des inférences, des déductions (par exemple, pouvoir dégager le thème ou l'idée principale, découvrir les valeurs véhiculées, découvrir ce qui révèle l'époque, le contexte social ou culturel dans lequel le texte a été produit, établir diverses relations entre les informations du texte, distinguer les faits des opinions). | • Inférer, conclure au sujet des valeurs véhiculées par sa ville : culture artistique et sportive (bibliothèques, cinémas, théâtres, clubs, pistes cyclables, sentiers piétonniers, terrains de jeux) ; culture écologique (eau, espaces verts, plans d'eau, parcs, plans de recyclage et de compostage) ; culture historique (monuments, noms de rues, musées, édifices historiques). |
| • Questionner le texte pour s'assurer de bien comprendre (pourquoi ? comment ?). | • Questionner le mode de vie urbain, la variété des ressources économiques, les pratiques dans les institutions de santé. |
| • Analyser (le mot, le texte, les idées, l'intention, etc.) au fur et à mesure et à la suite de la lecture. | • Analyser l'organisation de sa ville, le rôle des diverses parties (architectes, urbanistes, ingénieurs, paysagistes, artistes, commerçants, etc.) ou encore analyser le rôle de sa ville sur sa sociabilité (environnement familier par rapport à un environnement où on n'a pas de point de repère), l'impact de la circulation dans certains aménagements urbains. |
| • Comparer (des personnages, des idées développées, des informations relevées, des concepts). | • Comparer différentes formes de villes : leur mode d'utilisation de l'espace, la pollution ambiante, la conservation de l'eau, la capacité et la qualité écologique des bassins d'épuration, comparer des options et des solutions possibles. |
| • Synthétiser (enlever ce qui est superflu, ce qui est redondant, etc.). | • Synthétiser les informations recueillies à l'aide de recherches, d'entrevues ou de sondages. |
| • Utiliser sa connaissance des types de texte (l'organisation de ceux-ci) pour mieux comprendre ce qui est présenté. | • Utiliser sa compréhension des types de villes pour mieux comprendre la sienne : villes vertes, écologiques, viables, durables, etc. |
| • Pouvoir reconnaître l'ordre chronologique des événements (schéma temporel ou narratif). | • Utiliser une ligne du temps pour retracer l'évolution d'un quartier ou de la ville. |
| • Réagir à sa lecture (de façon analytique, créative, personnelle). | • Prendre position par rapport à certaines actions municipales et amorcer une action environnementale : opération Ville propre, solidarité avec les sans-abri, campagne de promotion à but écologique, etc. Réfléchir aux compétences et aux capacités du groupe-classe d'accomplir une action. |
| • Évaluer le texte (pertinence, qualité, etc.). | • Évaluer la pertinence et la qualité de certaines actions, les enjeux à considérer et s'impliquer dans la gouvernance de sa ville. |
| • Échanger sur ses impressions, ses interprétations, son opinion. | • Inviter en classe des citoyens (scientifiques, artistes, personnes d'autres cultures) et échanger avec eux à propos de ses impressions et des actions à accomplir. |



BEST COPY AVAILABLE

- la soustraction : *Que devrait-on enlever dans ce secteur riverain ?*
- la stratégie vice-versa : *Pourrait-on renverser les rôles ? Commencer par la fin ?*
- la combinaison : *Quelles idées pourraient être combinées entre elles ?*

La stratégie des *Thinking Hats* (De Bono, 1992) pourrait aussi être employée pour aider les citoyens ou les élèves à améliorer leurs idées d'actions. Pour effectuer cette stratégie, les apprenants sont divisés en groupes de six et chaque participant porte une couleur différente de chapeau. La personne portant le *chapeau rouge* est plutôt émotive et porte un jugement affectif sur une idée. La personne au *chapeau vert*, de tempérament créatif, cherche des solutions ou des améliorations originales. Celle au *chapeau blanc* recueille ou demande plus d'information alors que la personne au *chapeau noir* met à profit ses habiletés de pensée critique. Finalement, la personne au *chapeau jaune* regarde les avantages et les possibilités des idées alors que celle au *chapeau bleu* observe le processus de pensée du groupe.

La stratégie de la *décomposition* de Crawford (1954) consistant à décomposer un produit en ses divers attributs et à réfléchir à des modifications possibles de ces attributs pourrait également être employée, par exemple : *Comment chaque composante du centre-ville pourrait-elle être améliorée pour inviter les citoyens à fréquenter cet endroit de rassemblement ?*

Une stratégie d'éducation au futur, permettant la prévision d'un avenir immédiat, moyen ou éloigné, pourrait aussi être mise à contribution : l'analyse des tendances. Cette stratégie consiste à prédire l'avenir de diverses situations tels le style de vie des citoyens contemporains, l'accumulation des polluants, l'emploi généralisé des techniques d'information et de communication, etc. Les apprenants pourraient également consulter des experts du domaine étudié pour vérifier si leurs prédictions sont réalistes.

Inspiré par cette réflexion créative, une action d'amélioration d'un quartier ou de la ville pourrait être planifiée et accomplie. La réalisation d'une action est importante car elle encourage le développement d'un sentiment de capacité d'agir et favorise ultérieurement l'implication des apprenants dans d'autres actions (Pruneau *et al.*, 1999). Le partage de l'action accomplie avec d'autres communautés renforce l'identité et la fierté communautaires. Les échanges verbaux au sujet des actions environnementales accomplies assurent progressivement l'émergence de valeurs sociales telles l'importance de la qualité de vie locale et de la participation à la gouvernance.

Finalement, une réflexion critique sur sa façon personnelle de vivre en ville pourrait aider les participants à prendre conscience de leurs comportements urbains et peut-être à modifier ces comportements. Cette réflexion critique pourrait être effectuée en duo et les participants pourraient s'interroger en

pairs. *Est-ce que je contribue à polluer la ville ? Est-ce que je m'implique pour y rendre la vie plus saine ? Est-ce que j'entre en contact avec des citoyens sur la place publique ? Est-ce que j'aide à surveiller la sécurité dans mon quartier ? Est-ce que je me sens à l'aise d'afficher mon identité culturelle ? Est-ce que je participe aux décisions municipales ? Est-ce que j'embellis ma ville en rendant mon terrain ou ma maison plus esthétique ? Est-ce que j'achète des produits locaux ? Etc.* Des essais de nouveaux comportements urbains (parler à de nouvelles personnes, échanger des objets usagés sur la place publique, par exemple) peuvent alors être effectués pendant une période donnée, suivis d'un partage des impressions et des contraintes ressenties durant les essais.

## Conclusion

La démarche d'apprentissage urbain proposée dans cet article est de nature à développer l'esprit critique des élèves et des citoyens. À la suite de l'observation détaillée de leur propre ville, ils seront en mesure d'évaluer la qualité des paysages d'autres villes du monde. L'implication des jeunes dans la reconstruction de leur quartier leur fournit l'occasion d'entrer en contact avec des adultes de la communauté et de vivre des expériences qui confirment leur valeur auprès de ces adultes et d'eux-mêmes. En effet, De Young (1999) explique que le fait de préserver, restaurer et créer un environnement préféré accroît les sentiments de bien-être et d'efficacité personnelle. Les liens sociaux et le capital social seront également enrichis. Les savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-devenir construits sur le terrain seront mieux ancrés et l'identité communautaire sera renforcée. L'expansion, dans les milieux éducatifs, de ce type d'éducation urbaine pourrait modifier la culture des villes. D'une culture commerciale ou de consommation, les citoyens impliqués dans la reconstruction urbaine pourraient aider leur communauté à évoluer vers une culture de l'autre, une culture de la vie sociale, une culture écologique, en fonction du type ou des types de développement choisi(s).

**Notes**

1 Le terme *littératie* est aujourd'hui employé en français au lieu du terme *alphabétisation* pour désigner les connaissances, habiletés, attitudes, valeurs et comportements liés à la maîtrise d'une langue (Masny, 2002).

2 La définition que Putman (1995) propose du *capital social* ne peut être associée à la vision économiciste du paradigme industriel contemporain. Au contraire, il est ici question d'une vie sociale qui répond aux besoins relationnels des individus et qui se traduit par l'accès des personnes à une variété de contacts humains et intergénérationnels qui assurent une meilleure prise en charge de la vie écologique, sanitaire, économique et culturelle d'une communauté.

3 Putman (1995) et Hancock et Duhl (1986) font référence ici à une qualité de vie communautaire et économique. Dans l'optique de ces auteurs, la richesse économique est équitablement répartie dans la communauté.

[4] Certaines communautés humaines sont disparues ou ont été affaiblies suite à l'extinction de ressources écologiques telles la morue ou la mousse de tourbe par exemple. Les citoyens de ces communautés ont dû se déplacer géographiquement ou se sont financièrement appauvris.

[5] Des appareils issus de cette technologie permettent aux apprenants de circuler sur le terrain et d'indiquer de façon simple les coordonnées d'éléments particuliers (présence de parcs, de sources de pollution, par exemple). Des logiciels appropriés (tel Arc View) assurent ensuite la construction de cartes permettant de représenter ces mêmes éléments pour une prise de conscience accrue de l'importance d'un phénomène.

**Notes biographiques**

**Diane Pruneau**, professeure titulaire, enseigne la didactique des sciences et l'éducation relative à l'environnement à l'Université de Moncton. Elle a réalisé divers projets de recherche en éducation relative à l'environnement, notamment sur les stratégies pédagogiques qui permettent d'améliorer la relation personne-environnement, sur l'éducation au changement climatique et sur l'éducation à la santé dans une perspective environnementale. En environnement, elle travaille sur les villes viables et sur les adaptations aux conséquences du changement climatique en milieu côtier.

**Gisèle Desjardins** est actuellement professeure de didactique du français à l'Université de Moncton. Elle a enseigné au primaire, au secondaire ainsi qu'au collégial et a également occupé un poste d'agente pédagogique en français.

**Références**


Berg, P., Magilavy, B. et Zuckerman, S. (1989). *A green city program for the San Francisco Bay area cities and towns.* San Francisco (CA) : Planet Drum Books.

Crawford, R.P. (1954). *The techniques of creative thinking.* New York : Hawthorn Books.

Crowhurst Lennard, S.H., Ungun-Steenberg, S.V. et Lennard, H.L. (1997). *Making cities livable.* Cornel (CA) : International Making Cities Livable.

De Bono, E. (1992). *Serious creativity.* New York : Harper Collins.

De Young, D. (1999). Environmental psychology. *In* D.E. Alexander et R.W. Fairbridge (dir.), *Encyclopedia of environmental science.* Hingham (MA) : Kluwer, p. 18-32.

Engwicht, D. (1992). *Towards an eco-city.* Sydney : Envirobook.

Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique.* Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture.* Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Gilbert, O.L. (1989). *The ecology of urban habitats.* London : Chapman and Hall.

Girardet, H. (1993). *The Gaïa atlas of cities.* Toronto : Anchor Books.

Hancock, T. (1996). Planning and creating healthy and sustainable cities : The challenge for the 21e century. *In* C. Price et A. Tsouros (dir.), *Our cities, our future : Policies and action plans for health and sustainable development.* Copenhagen : World Health Organization, p. 6-17.

Hancock, T. (1993). Seeing the vision, defining your role. *Healthcare Forum Journal,* May/June 1993, 30-36.

Hancock, T. et Duhl, L.J. (1986). *Healthy cities : Promoting health in the urban context.* Copenhagen : World Health Organization.

Hough, M. (1990). *Out of place.* London : Yale University Press.

Hygeia Consulting. (1997). *Changing values, changing communities : A guide to the development of healthy sustainable communities.* Ottawa : CMHC.

Krishna, A. (2000). Creating and harnessing social capital. *In* P. Dasgypta et I. Serageldin (dir.), *Social capital : A multifaceted perspective.* Washington : World Bank, p. 125-138.

Lennard, H.L. et Crowhurst Lennard, S.H. (2000). *The forgotten child.* Carmel (CA) : Gondolier Press Books.

Masny, D. (2002). Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être. *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives.* Consulté le 17 décembre 2002 sur : www.acelf.ca/publi/crde/index.html.

Masny, D. et Lajoie, M. (1994). Le développement langagier et la littératie dans l'éducation préscolaire en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie, 22*(3), 36-39.

Mohan, G. et Mohan, J. (2002). Placing social capital. *Progress in Human Geography, 26*(2), 191-210.

Nozick, M. (1992). *No place like home. Building sustainable communities.* Ottawa : Canadian Council on Social Development.

Osborn, A.F. (1963). *Applied imagination.* New York : Charles Scribner's Sons.

Papanek, V. (1995). *The green imperative.* New York : Thames & Hudson.

Pruneau, D., Chouinard, O., Arsenault, C. et Breau, N. (1999). An intergenerational education project aiming at the improvement of people's relationship with their environment. *Research in Geographical and Environmental Education, 8*(1), 26-39.

Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone : The collapse and revival of American community.* New York : Simon & Schuster.

Putman, R.D. (1995). Bowling alone : America's declining social capital. *Journal of Democracy, 6*(1), 65-78.

Register, R. (2002). *Ecocities. Building cities in balance with nature.* Berkeley (CA) : Berkeley Hills Books.

Register, R. (1996). Some summary thoughts. The village, the city and the future. *In* R. Register et B. Peeks (dir.) *Village wisdom. Future cities.* Berkeley (CA) : Ecocity Builders, p. 213-216.

Richardson, N. (1992). Canada. *In* R. Stren, R. White et J. Whitney (dir.), *Sustainable cities : Urbanization and the environment in international perspective.* Boulder (CO) : Westview Press, p. 145-167.

Roelofs, J. (1996). *Greening cities.* New York : The Bootstrap Press.

Rogers, R. (1998). *Cities for a small planet.* Boulder (CO) : Westview Press.

Short, J.R. (1989). *The humane city, cities as if people matter.* Oxford (UK) : Basic Blackwell Ltd.

Stables, A. et Bishop, K. (2001). Weak and strong conceptions of environmental literacy : Implications for environmental education. *Environmental Education Research, 7*(1), 89-97.

Tsouros, A. (1990). *Healthy cities project : A project becomes a movement – Review of progress, 1987 to 1990.* Sogess-Milan, Italy : World Health Orgapization.

# Le Programme d'action environnementale Éco-quartier de Montréal : Quel(s) environnement(s) et quelle(s) culture(s) pour quel(s) développement(s) en contexte d'éducation communautaire ?

***Carine Villemagne***
*Université du Québec à Montréal*

**Résumé :** Le Programme d'action environnementale Éco-quartier de Montréal est une initiative d'éducation relative à l'environnement développée par une organisation municipale qui en confie la mise en œuvre à des organismes communautaires. Ces derniers ont pour mission de réaliser des actions environnementales à caractère local suscitant la participation des citoyens montréalais. La nature même du Programme Éco-quartier mais aussi la pluralité socio-culturelle et économique des acteurs qui y sont engagés permettent de mettre en évidence plusieurs particularités qui font état de la complexité et des défis que doit relever un tel programme. Trois points seront discutés dans cet article : 1) Le Programme Éco-quartier est porteur de plusieurs représentations de l'environnement en fonction des domaines d'interventions ciblés et des acteurs en jeu ; 2) Le Programme constitue le point de convergence et de confrontation de plusieurs cultures, cultures liées à la pratique professionnelle et cultures liées au cosmopolitisme de la population montréalaise ; 3) La dynamique du Programme Éco-quartier contribue directement ou indirectement à plusieurs formes de développement dont celle du développement local et communautaire.

**Abstract :** The Environmental Action Program of Montreal « Éco-quartier » (*Eco-district*) is an environmental education initiative developed by a municipal organization and implemented by community organizations. The mission of these community organizations is to realize local environmental actions that stimulate the participation of Montrealers. The very nature of this Program and also the socio-cultural and economic plurality of the actors involved reveal many characteristics that demonstrate the complexity and challenges that such a program must face. Three elements will be discussed in this paper : 1) The Program carries several representations of the environment according to the targeted fields of intervention and actors involved ; 2) The Program constitutes the point of convergence and confrontation of several cultures, cultures related to the professional practice and cultures related to the cosmopolitanism of the Montreal population ; 3) The dynamics of the Program contribute directly or indirectly to several forms of development among which local development and community development.

## 1. Introduction

Dans un contexte de mondialisation de la culture et des modes de développement, mais aussi de plus grande mobilité économique et politique des populations à l'échelle de la planète, les dynamiques locales urbaines sont affectées. Les villes occidentales se transforment. Les phénomènes de métropolisation, de croissance urbaine et d'immigration modifient la structure démographique et ethnique de la population citadine, et introduisent de nouvelles dynamiques spatiales et sociales. Montréal, métropole internationale et pôle économique majeur de la province de Québec n'échappe pas à ces changements. En effet, depuis le milieu des années 70 :

> Montréal déploie son cosmopolitisme. [...] Les communautés culturelles représentent 30% de la population de l'île de Montréal. [...] Les migrants proviennent plus souvent qu'autrement, de contrées en guerre, de pays économiquement désavantagés, technologiquement moins avancés et de régimes totalitaires. (Leblanc, 1997, p. 490).

Les politiques et les programmes d'intervention municipaux, régionaux, voire nationaux doivent ainsi être adaptés pour répondre aux transformations de la ville et à l'hétérogénéité de ses habitants. La mission, le rôle des intervenants dans le domaine social, de l'employabilité, de la sécurité urbaine et de l'environnement mais aussi les approches et les stratégies d'intervention privilégiées doivent être redéfinis.

Le Programme d'action environnementale Éco-quartier de Montréal, initié en 1995, se situe au cœur de ces nouvelles dynamiques. Ce dernier est une initiative d'éducation relative à l'environnement développée par la Ville de Montréal qui en confie la mise en œuvre à des organismes communautaires. Ces derniers ont pour mission de réaliser des actions environnementales à caractère local suscitant la participation des citoyens montréalais dans quatre domaines d'environnement ciblés par la Ville de Montréal :

- la diminution de l'enfouissement des matières résiduelles par l'introduction de stratégies de réemploi, de réduction et de recyclage des déchets ;
- l'amélioration continue de la propreté des quartiers de la Ville de Montréal ;
- l'amélioration de la qualité visuelle des paysages urbains par la mise en œuvre de stratégies d'embellissement ;
- l'amélioration de la nature en ville par la végétalisation des quartiers de Montréal.

Dans le cadre de cet article, nous traiterons de la pluralité des environnements, des cultures et des formes de développement identifiés au sein du Programme d'action environnementale Éco-quartier et portés par ses principaux acteurs. Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : De quelles représentations de l'environnement le Programme Éco-quartier est-il porteur ? Le Programme Éco-quartier constitue-t-il le point de convergence et de confrontation de plusieurs cultures ? Si oui quelles sont-elles ? La dynamique du Programme Éco-quartier contribue-t-elle directement ou indirectement au développement local de la Ville de Montréal ? Si oui, de quelles manières ? Les principales réflexions et observations énoncées dans cet article résultent d'une analyse documentaire de publications municipales et d'entrevues de recherche réalisées avec des professionnels municipaux et communautaires.

Ces réflexions s'inscrivent dans une démarche de recherche plus vaste relative à l'exploration et à la caractérisation des pratiques d'éducation relative à l'environnement développées en contexte d'éducation communautaire. Cette recherche doctorale repose sur l'analyse d'un cas particulier : le Programme d'action environnementale Éco-quartier de Montréal.

## 2. Les représentations de l'environnement des acteurs du Programme Éco-quartier

Les représentations de l'environnement sont les « visions du monde » portées par les différents acteurs du Programme Éco-quartier, en particulier la Ville de Montréal conceptrice du Programme, les organismes communautaires chargés de sa mise en œuvre et les citoyens montréalais, invités à participer et à s'engager dans des initiatives locales visant l'amélioration de leur milieu de vie et de l'environnement en général. La caractérisation de ces représentations est importante puisque ces dernières influenceraient les pratiques d'environnement et d'éducation relative à l'environnement, spontanées ou planifiées par les acteurs du Programme Éco-quartier (d'après Sauvé et Garnier, 2000). Nous avons donc étudié les représentations de l'environnement portées par les acteurs du Programme. Elles sont apparues très diversifiées (Villemagne, 2001, 2002*a*).

### 2.1 Les représentations de l'environnement dans la documentation municipale et chez les professionnels municipaux

Une analyse approfondie de la documentation municipale relative au Programme Éco-quartier publiée de 1995 à nos jours met en évidence trois représentations dominantes de l'environnement :

- Au sens large, l'environnement désigne l'environnement urbain des Montréalais dont on cherche à améliorer la qualité du cadre de vie.

L'environnement prend ici un caractère spatial. Il est le milieu de vie de proximité, le territoire de résidence et de la quotidienneté, habité par les Montréalais.

- Dans le cadre du Programme Éco-quartier, l'environnement est principalement défini selon quatre thématiques spécifiques qui correspondent aux domaines de responsabilité de la Ville de Montréal : la propreté, les déchets, la nature en ville et l'embellissement. L'environnement est représenté comme un « environnement – gestion » : il faut gérer et solutionner les problèmes engendrés par les activités humaines et la Ville de Montréal est en charge de la gestion du territoire municipal. La représentation de l'environnement-ressource (Sauvé, 1997) y est très peu explicitée. Cette situation est pour le moins surprenante puisque le cœur du Programme Éco-quartier repose sur la mise en œuvre de stratégies visant la valorisation de 65% du volume (en tonnes) de matières résiduelles produites chaque année, à échéance de 2008 (Ministère de l'Environnement du Québec, 1998).
- La troisième représentation dominante de l'environnement est celle associée au développement de projets communautaires engageant localement les citoyens montréalais mais également des partenaires corporatifs, privés et publics. Ces projets favorisent le déploiement des processus démocratiques tels la concertation, la prise de décision collective et *l'empowerment* des habitants. Un exemple de projet est celui d'un groupe de citoyens qui s'organise pour régler la question de dépôts sauvages de déchets dans leur ruelle en instaurant un dialogue avec les commerçants de proximité, a priori à l'origine du problème.

Les professionnels municipaux en charge du Programme ou ayant été chargé du Programme Éco-quartier reconnaissent quant à eux posséder une vision de l'environnement quelque peu différente du Programme municipal (Villemagne, 2002*a*). Des entrevues[1] réalisées révèlent une conception particulière de l'environnement. Elle est caractérisée par la quasi-absence de la dimension humaine. L'environnement est défini par l'ensemble des éléments vivants, des éléments non-vivants (l'air, l'eau, le sol, etc.) et par leurs interactions. Cette représentation semble essentiellement exprimer une vision écologique de l'environnement.

### 2.2 Les représentations de l'environnement des organismes communautaires

Tel que signalé brièvement en introduction, le mandat du Programme Éco-quartier est confié à des organismes communautaires. Ces derniers sont de nature très diversifiée. Par exemple, certains organismes ont été créés spécialement pour le Programme et ont aujourd'hui une vocation exclusivement environnementale ; d'autres organismes préexistaient au

Programme et réalisent le mandat Éco-quartier tout en conservant leurs missions initiales par exemple de sports et loisirs, d'aide des plus démunis et d'action sociale (Sénécal et Saint-Laurent, 1997, p. 10-12). Ces organismes ont adopté divers modes de fonctionnement par rapport au Programme. Certains limitent leur mandat à celui du Programme Éco-quartier ; ce modèle organisationnel est qualifié « d'artisan » alors que d'autres se comportent comme des « réseauteurs et souscrivent davantage à des objectifs de développement local » (Sénécal et Saint-Laurent, 1997, p. 44).

Dans une certaine mesure, il est possible de cerner quelques représentations de l'environnement portées par les organismes communautaires (sans toutefois chercher à les généraliser), représentations qui ne correspondent pas nécessairement à celles du Programme Éco-quartier. Ainsi la Ville de Montréal constate que les organismes communautaires souhaitent généralement élargir leur champ d'intervention en matière d'environnement et qu'à ce titre, le volet « nature en ville » leur en donne de multiples occasions. Les organismes communautaires désirent réaliser des activités ayant « une dimension profondément environnementale » (Ville de Montréal, 1999, p. 13). D'ailleurs quelques intervenants communautaires interviewés par l'auteure (2001) considèrent la vision municipale de l'environnement trop étroite, empêchant de traiter les questions d'environnement dans leur globalité. Soumis à la volonté politique, le domaine de l'environnement est essentiellement appréhendé en terme d'obligation et de normes à respecter en tant qu'organisme gestionnaire du territoire municipal.

### 2.3 Les représentations de l'environnement de la population montréalaise

Pour appréhender les représentations de l'environnement des citoyens montréalais, nous postulons un lien étroit entre les caractéristiques culturelles d'un individu, de son groupe d'appartenance et ses conceptions dominantes de l'environnement. On peut supposer ces représentations diversifiées puisque la population montréalaise n'a rien d'homogène. Comme toutes les sociétés occidentales contemporaines, la société montréalaise est éclatée, plurielle (Gohier, 2002). Elle est composée de diverses communautés culturelles dominantes et minoritaires qui sont spatialement réparties et organisées sur le territoire de la Ville de Montréal. Il en résulte que certains quartiers de Montréal sont essentiellement francophones de souche québécoise alors que d'autres constituent des quartiers d'accueil de nouveaux immigrants. L'intervention des organismes Éco-quartier ne sera donc pas la même d'un quartier à l'autre en fonction des caractéristiques de la population desservie.

La question de la langue est certes cruciale pour établir un premier contact entre les organismes communautaires et les habitants du quartier. D'un point

de vue culturel, la situation se complexifie puisque dans certaines langues le terme d'environnement n'a pas d'équivalent (Villemagne, 2002*b*). Il faut également noter que les représentations de l'environnement sont très ancrées dans le vécu, l'expérience personnelle et collective de chaque personne : un Rwandais, un Haïtien, un Pakistanais ou un Français, tous Montréalais d'adoption, ont-ils la même manière de voir l'environnement ? Le milieu de vie originel est-il désertique ? Est-il celui des guerres de religion ou ethniques ? Est-il celui d'une banlieue où se cristallisent certaines formes d'exclusion sociale ? Même si la diversité des représentations de l'environnement constitue une difficulté pour le développement de stratégies d'éducation relative à l'environnement, cette différence de représentations ne signifie pas pour autant un manque d'intérêt ou de respect de la part des populations montréalaises. Une étude de Leblanc (1997, p. 479) remet à ce titre « sérieusement en question la vision simpliste et monolithique que nous avons des immigrés, notamment quant à leur profil socio-économique et leur soi-disant moins grande exigence face à l'environnement [...] ». Selon Leblanc (1997), le regard que les nouveaux arrivants portent sur l'environnement ou sur les pratiques locales, peut au contraire être très éclairants pour les habitants montréalais de plus longue date.

Témoignant de leurs expériences avec les habitants de leur secteur d'intervention, les professionnels communautaires interviewés (Villemagne, 2001) considèrent que les représentations de l'environnement des Montréalais sont surtout caractérisées par à un environnement de proximité, du quotidien. Il correspondrait plus précisément au territoire de la propriété privée (Villemagne, 2001). L'environnement est surtout « ce qui touche » les Montréalais individuellement. Cette situation pourrait en partie être liée à une sorte d'attachement ou d'enracinement au quartier, espace fonctionnel répondant aux besoins de base des résidants, certes mais surtout espace symbolique ou de sociabilité (Germain et Charbonneau, 1998). Mais cette représentation pourrait aussi résulter d'un individualisme « pessimiste » (Mendras et Kayser, 2000, p. 3-4), de valeurs « égocentriques » (de Rosnay, 1994) ou encore « hyperhygiénistes » se traduisant par des attitudes et des comportements de rejets hors de son espace privé de tout ce qui dérange. Par exemple, en matière de déchets, les citadins ont tendance à « refouler hors des maisons ce qu'on appelle ordure » (Clavel, 1986 p. 49). La problématique de la propreté des espaces publics et de la gestion des déchets prend ainsi tout son sens au sein du Programme Éco-quartier. Selon les professionnels communautaires, les Montréalais seraient moins sensibles aux problématiques collectives, communautaires, et aux problématiques globales tels les changements climatiques.

D'après Sauvé *et al.* (2001) toute démarche éducative telle la résolution d'un problème environnemental identifié dans le milieu de vie ou le

développement plus « pro-actif » d'un projet communautaire environnemental, devrait inclure dans son processus une étape de clarification des représentations de l'environnement y compris des valeurs qui définissent les liens entretenus avec ce dernier. Cette étape de clarification concerne aussi bien les citoyens montréalais que les éducateurs ou gestionnaires responsables du Programme. La clarification des représentations de l'environnement pourrait en effet aisément faire partie des objectifs d'apprentissage des projets mis en œuvre par les organismes communautaires Éco-quartier.

### 3. Les cultures au sein du Programme Éco-quartier

D'après Perrot (1994, p. 41), la culture est une enveloppe polysémique qui, même malaxée, n'acquière pas pour autant « un statut de concept opératoire c'est-à-dire décrivant une réalité qu'on reconnaîtrait si on la voyait ». Dans ce cas, qu'est-ce que la culture ? Un ensemble de politiques et d'interventions socio-économiques dans le secteur artistique (Bellavance, 1996) ? Un instrument du développement permettant la pénétration de nouveaux marchés (Rist, 1994) ? Afin d'être en mesure de clarifier les représentations possibles de la culture au sein du Programme d'action environnementale Éco-quartier, nous reprenons les cinq acceptions possibles de la culture énoncées par Forquin (1989, *in* Gohier, 2002, p. 216). Elles regroupent selon lui les usages les plus courants :

- la conception perfective de la culture « désigne les caractéristiques souhaitées de l'esprit cultivé, possédant des connaissances et des compétences cognitives générales [...] » ;
- la conception anthropologique de la culture fait « référence aux traits spécifiques d'une société » ;
- la conception patrimoniale perçoit la culture tel « l'héritage collectif, intellectuel, et spirituel légué par un groupe ethnique. Elle définit l'identité d'un groupe » ;
- la culture humaine « fait référence au patrimoine universel transcendant les particularismes ethniques » ;
- la conception philosophique de la culture « concerne l'essence de la culture dans son rapport à la nature ».

Dans le contexte du Programme Éco-quartier, il semble que deux conceptions de la culture soient en jeu. Elles colorent les réalisations du Programme et les relations entre les acteurs clés :

- la première conception, nous la nommons « la culture professionnelle » des deux principaux d'acteurs responsables du Programme Éco-quartier, la Ville de Montréal et les organismes communautaires ;

- la seconde désigne la culture des diverses communautés représentées au sein de la population montréalaise, dont le « brassage » transforme la société québécoise et conduit à l'émergence de nouvelles cultures.

### 3.1 La Ville de Montréal et les organismes communautaires : des cultures professionnelles contrastées

Si l'expression « culture professionnelle » est fréquemment employée pour signifier des divergences dans les façons de faire et de travailler –on entend souvent « il n'a pas la même culture de travail que moi »– il n'est pourtant pas aisé d'en trouver une définition. Nous nous risquons toutefois à cerner cette notion afin de pouvoir ensuite mieux caractériser les cultures professionnelles respectives de la Ville de Montréal et des organismes communautaires.

Une culture « professionnelle » est reliée à un métier ou à un corps de métier. Elle est constituée des traits communs propres à la pratique professionnelle de ce métier (ou de corps de métier). Elle est teintée d'une « histoire » collective, celle de l'évolution des pratiques et des connaissances, de la réglementation, des contextes d'exercice du domaine professionnel en question. Elle est également fonction de l'expérience professionnelle, du savoir appliqué et théorique et du système de valeurs propre à un individu, qui se manifestent dans l'agir professionnel. La pratique qui résulte de cette « culture particulière » tient compte de dimensions éducationnelle, culturelle, organisationnelle, scientifique, économique, politique, environnementale, sociale, dimensions plus ou moins fortes selon les domaines professionnels.

Dans le cadre du partenariat « Éco-quartier » qui unit la Ville de Montréal et les (34)[2] organismes communautaires, les cultures professionnelles portées par ces deux types d'acteurs peuvent être caractérisées ainsi :

- **Au niveau municipal,** les professionnels chargés de la gestion du Programme Éco-quartier appartiennent au Service de l'environnement, de la voirie et des réseaux. Divers corps professionnels sont représentés dans leur département : ce sont principalement des conseillers en planification et en aménagement et des ingénieurs (Service des travaux publics et de l'environnement, 2001). Ces derniers bénéficient généralement de conditions salariales stables et souvent avantageuses. Ils sont garants des intérêts de l'administration municipale : leur employeur. Leurs mandats professionnels sont rythmés par des processus électoraux et soumis aux fluctuations de la vie politique. Nombre de mandats municipaux sont toutefois confiés à des sous-contractants ou mandataires externes, c'est le cas notamment de la collecte sélective et du Programme Éco-quartier. Dans ce contexte, les professionnels municipaux se comportent parfois comme des « clients » à satisfaire, clients qui gèrent pour la collectivité des masses financières importantes.

Les relations partenariales qui en résultent sont complexes et difficiles à gérer en terme de rapports de force et de partage de priorités.

- **Au niveau communautaire,** la culture professionnelle est imprégnée de militantisme, même si Mendras et Kayser (2000, p. 27) soulignent que cette tendance tend à s'amenuiser. Nombre de professionnels ont un engagement communautaire fort qui les pousse à travailler sans compter, en raison de convictions profondes. Les valeurs sociales démocratiques et de gestion participative sont à la base de leur organisation et de leur mode de fonctionnement. Le financement des organismes communautaires est souvent soumis aux aléas des organismes subventionnaires et occasionnent un fort roulement du personnel.

Pour mettre en évidence ces différences de cultures professionnelles, nous résumons ce que « disent les uns des autres » (Villemagne 2001 ; 2002*a*) et qui fait état d'un malaise et de tensions de travail. Pour certains, les organismes communautaires manquent de professionnalisme, la qualité de leurs interventions est d'une grande variabilité. Ils sont difficiles à contrôler et leur caractère « revendicatif » peut être incommodant.

Pour les autres, une municipalité, telle Montréal fait l'objet de beaucoup d'immobilité et de peu de flexibilité. Le dialogue est difficile et les rapports de forces sont pesants. Elle manque également d'une connaissance et d'une compréhension des réalités de terrain qui rendent les interventions communautaires difficiles.

### 3.2 La population montréalaise : entre multiculturalisme et interculturalité

Lorsqu'il est question des « cultures montréalaises », la culture désigne un ensemble d'usages, de coutumes, de manières de voir, de connaissances, de normes, de valeurs morales, intellectuelles, religieuses, de modes d'expression (verbale, non-verbale, etc.) qui distingue les membres d'un groupe d'un autre groupe ou de la société en général. Nous abordons donc cette diversité du point de vue des communautés culturelles où « immigrants de première et de seconde génération [...] se regroupent pour recréer, autour d'une école, d'un lieu de culte, de commerces communs, la culture de leur pays natal » (Chevrier, 1998).

À Montréal, le nombre de communautés culturelles est élevé : à titre d'exemple, l'arrondissement Côte-des-Neiges/Notre-Dâme-de-Grace en dénombre plus de 80 (et Montréal regroupe 27 arrondissements diversement peuplés). La Ville de Montréal compte également 26 % d'immigrants dont 25 % ont immigré entre 1991 et 1996 (Ville de Montréal, 2001*a*). Plusieurs questions se posent alors :

- Cette diversité ethno-culturelle offre-t-elle un créneau aux dialogues et aux rapports interculturels ? Donne-t-elle toute sa dimension à la notion de cosmopolitisme qu'on associe à Montréal ?
- Au contraire, y a-t-il simple multiculturalisme, une cohabitation ethno-culturelle ou au pire « une ségrégation des populations par segmentation de l'espace urbain visant à reproduire des distances sociales » ? (Germain, 1997, p. 5)

Dans le cas du Programme Éco-quartier, ces questions en appellent d'autres :

- Comment réaliser des activités d'information, de sensibilisation ou d'éducation des communautés culturelles, sachant que ces activités ont été le plus souvent pensées et conçues par des professionnels francophones de souche québécoise ?
- Comment le Programme Éco-quartier peut-il répondre aux préoccupations socio-environnementales portées par une société hétérogène, constituée de multiples groupes distincts ?
- Quelles sont les approches et les stratégies les plus pertinentes susceptibles de rejoindre les Montréalais issus des communautés culturelles ?
- Comment développer un sentiment d'appartenance des populations partageant un même territoire pour qu'elles le prennent en charge et participent ensemble à l'amélioration de sa qualité de vie ?

Dans ce contexte multiculturel, les organismes communautaires directement confrontés à la réalité de leur milieu d'intervention, font preuve de beaucoup de créativité et d'imagination. Ils intègrent au sein de leurs équipes de travail des professionnels et des bénévoles issus des communautés culturelles. Ils conçoivent des outils de communication et du matériel d'éducation ne nécessitant pas de connaître le français ou l'anglais ni même de savoir lire ; avant de concevoir leurs interventions, ils s'informent des pratiques en matière de propreté et des représentations des déchets portés par les publics ciblés.

## 4. Les formes de développement générées par le Programme Éco-quartier

Le concept de développement porte actuellement en lui « tout un imaginaire [qui malgré les remises en question] reste bien en place » (Latouche, 2001). Même si ces formes changent considérablement, l'idée de développement demeure essentiellement associée à la croissance économique et technologique des pays du Nord, réalisée aux dépens du Sud. « La notion de développement est [ainsi] devenue suspecte et [...] ne suscite plus guère

d'enthousiasme, ni d'espoir » (Rist, 1988). Elle est sérieusement remise en cause par de nombreux penseurs. Dès 1977, Edgar Morin écrit :

> la crise du développement, ce n'est pas seulement la crise de deux mythes majeurs de l'occident moderne, la conquête de la nature par l'homme et le triomphe de l'individu atomisé bourgeois. C'est le pourrissement du paradigme humanistico-rationnel de l'*homo sapiens/faber*, où science et technique semblaient devoir accomplir l'épanouissement du genre humain. (*in* Latouche, 1988, p. 40-41)

Malgré les nombreuses critiques et les cris d'alarme relatifs aux effets pervers et destructeurs d'un développement fondé sur l'économie, ce dernier demeure pourtant la conception dominante au sein des entreprises, des municipalités et des institutions nationales ou internationales. « Dans sa représentation commune, il est synonyme de niveau de vie élevé et d'accès au bien-être pour tous » (Latouche, 1988, p. 39). Ce développement est aussi celui que l'on mesure à l'aide d'indicateurs tel le PIB et le PNB. Toute activité qu'elle soit culturelle, sociale ou environnementale est appréhendée en terme de rentabilité d'investissement. Pour justifier la pérennité d'un projet ou d'une initiative tel le Programme d'action environnementale Éco-quartier, il faut prouver que les retombées socio-économiques sont significatives. Sénécal et Reyburn (2001) ont d'ailleurs réalisé une évaluation des retombées socio-économiques du Programme, en terme d'emploi et de financement externe (les sources de financement obtenues par les organismes communautaires en sus de la subvention municipale). Cette étude conclut à une bonne performance quant à la création d'emploi et à l'obtention de fonds externes (Sénécal et Reyburn, 2001, p. 36-37). Cette analyse positive pour le Programme Éco-quartier, ne tient pas assez compte des dimensions culturelles, socio-communautaires et environnementales du développement. Nous préférons ainsi examiner ce programme sous l'angle de ses contributions potentielles au développement local et communautaire, en considérant que le développement de l'action communautaire liée à la mise en place du programme Éco-quartier constitue un terrain très favorable au développement local des territoires concernés par le Programme.

Dans la littérature, la notion de développement local est principalement reconnu comme un modèle permettant de lutter contre la dévitalisation et le dépeuplement des campagnes (Vachon, 1991). Associé au monde rural, le développement local ne lui est cependant pas exclusif et peut se déployer en milieu urbain. Ayant une assise territoriale, le développement local constitue une réponse locale aux problématiques identifiées par les acteurs concernés. Il place l'humain au cœur d'un processus endogène intégrant des préoccupations culturelles, sociales, environnementales, etc. du milieu. Ce développement repose sur la concertation, la participation dynamique, la

mise en réseau et la responsabilisation des populations. Vachon (1993) le définit aussi comme une pratique novatrice orientée vers l'action. Il est à la fois une manière de penser et un processus dynamique dont les acteurs d'un territoire sont bénéficiaires. En d'autres mots, il est une stratégie visant à créer un environnement propice aux initiatives locales, à trouver d'autres formes de développement et d'organisation (Vachon, 1993, p. 104). Ainsi défini, le développement local demeure sociocentrique (Rist, 1988). Il présente néanmoins le défi d'intégrer les dimensions culturelles, sociales, communautaires et environnementales en se concentrant sur des réalités locales qui ont trop souvent tendance à être occultées dans les discours ayant trait à la mondialisation. Le programme Éco-quartier par le développement d'actions locales à caractère environnemental propose implicitement de travailler avec la communauté de proximité. Cette dernière est le plus souvent délaissée au profit du développement de réseaux affinitaires (Mendras et Kayser, 2000, p. 21). Une telle communauté, résultant d'un choix ou d'un non-choix pour ses membres, peut être en effet l'objet de développement de réseaux de solidarité, d'entraide et de sociabilité qui font cruellement défaut en milieu urbain.

Si l'objectif premier du Programme Éco-quartier est selon un professionnel municipal le développement « d'une culture de l'écocivisme et non d'une culture du développement local » (*in* Villemagne, 2002*a*, p. 13), nous en identifions toutefois quelques caractéristiques. Le Programme Éco-quartier contribue indirectement à créer une dynamique de développement local et communautaire. Il participe :

- à la mise en réseau des acteurs d'un territoire délimité et au développement de partenariats locaux pour le développement de projets ou d'initiatives participant à l'amélioration du milieu de vie des citoyens ;
- au développement de l'action communautaire par le renforcement et/ou le développement d'organismes communautaires dont les préoccupations sont essentiellement locales et portées par la nécessité d'engager les habitants du quartier dans des projets signifiants « apportant une réponse collective et solidaire aux problèmes [...] vécus par des individus » (Lamoureux *et al.*, 1996, p. 3) ;
- à l'émergence de communautés de proximité partageant la volonté de participer à des actions locales ou collectives visant l'amélioration de la qualité de leur milieu de vie et de l'environnement en général ;
- à la sensibilisation, la prise de conscience et la mobilisation des résidants issus de communautés culturelles diverses autour de problématiques communes ;
- au développement d'une culture de la participation à la vie démocratique et à l'exercice d'une éco-citoyenneté.

Voici un exemple de projet développé dans le cadre du Programme Éco-quartier : « La mise en valeur du boisé des Pères » (Ville de Montréal, 2001*b*, p. 22) :

> Suite à des préoccupations exprimées par les citoyens, une étude environnementale du boisé des Pères [...] a été entreprise avec la participation de différents partenaires impliqués. Cette étude visait notamment à recenser les espèces végétales et animales du boisé et à évaluer sa valeur écologique. Certaines recommandations ont été formulées lors de l'étude, dont le nettoyage du site et la réalisation d'aménagements légers afin de le rendre accessible et sécuritaire pour les citoyens et les écoliers des environs. Une fois ces activités réalisées en présence des divers partenaires, le groupe Éco-quartier et les citoyens, une seconde phase du projet a émergé. Elle prévoit le développement d'activités d'éducation relative à l'environnement pour et avec les élèves des écoles primaires et secondaires du quartier. Cette initiative vise à mettre en valeur le patrimoine commun que constitue ce boisé naturel en milieu urbain, Il s'agit ainsi d'un très beau projet permettant la réappropriation [et la prise en charge] par les citoyens d'un espace vert.

Gilbert Rist (1994, p. 10-12) considère qu'un développement endogène, non extérieur à une communauté locale, ne devrait pas porter atteinte aux cultures locales puisque ce sont les communautés qui en sont porteuses. Un tel développement, selon l'auteur ne revendique pas forcément une homogénéisation des cultures en jeu.

La dynamique de développement local résultant de la mise en place du Programme Éco-quartier semble s'inscrire dans cette logique de respect ou tout au moins de prise en compte des cultures montréalaises.

De plus, le Programme Éco-quartier présente la particularité et l'avantage d'être dynamisé par des acteurs ancrés dans leurs territoires qui favorisent l'appropriation du Programme Éco-quartier par les Montréalais : un processus de développement endogène se construit ainsi autour de ce Programme.

## 5. Conclusion

Le Programme d'action environnementale Éco-quartier de Montréal est une initiative d'éducation relative à l'environnement et d'éducation communautaire. Centrées sur une communauté de proximité hétérogène du point de vue ethno-culturel, les interventions d'éducation relative à l'environnement développées par les organismes communautaires contribuent au développement d'une communauté locale qui a le pouvoir et la capacité d'agir sur les conditions qui influencent la qualité de son environnement. Placées dans une perspective d'éducation communautaire, ces interventions pourraient porter en elles des visées « émancipatrices » pour

la population montréalaise. Favorisant l'émergence d'une conscience socio-environnementale chez les Montréalais, ces activités d'éducation relative à l'environnement pourraient induire une volonté de participation citoyenne aux décisions municipales qui les concernent. Elles pourraient également susciter un agir de nature à améliorer la qualité de vie des membres de la communauté.

Les interventions des organismes communautaires se déploient dans le cadre d'une réalité urbaine complexe où les acteurs, citoyens individuels ou corporatifs sont chacun porteur de représentations de l'environnement et de cultures différentes. En matière d'environnement, ces représentations sont éminemment liées à la culture. Elles influencent le type d'action et de projet contribuant au développement local et communautaire de leur territoire. Un tel développement constitue toutefois une résultante, « un effet non désiré très positif » lié au développement de projets centrés sur la propreté urbaine, la gestion des déchets, l'amélioration des paysages urbains et de la nature en ville.

Pour conclure, nous reprenons la proposition de Gilbert Rist (1994) selon laquelle les formes de développement, même générées indirectement dans le cadre du Programme Éco-quartier, doivent être appréhendées comme des cas particuliers de rencontres interculturelles où les représentations de l'environnement sont tributaires des valeurs et autres référents sous-jacents aux cultures représentées au sein de la population montréalaise et des acteurs impliqués. Le Programme Éco-quartier offre l'occasion pas souvent renouvelée au sein de la société, de provoquer de telles rencontres interculturelles. Il offre plus simplement un terrain favorable aux dialogues et aux échanges dans un contexte urbain marqué par la solitude, l'isolement et la perte du lien social.

Cette première exploration des notions d'environnement, de culture et de développement représentées au sein du Programme d'action environnementale Éco-quartier mériterait d'être approfondie : 1) une enquête plus étendue auprès des trois types d'acteurs du Programme permettrait de mieux saisir la diversité des représentations en jeu, de confirmer ou d'infirmer nos conclusions actuelles ; 2) les interrelations entre environnement, culture et développement pourraient être mieux caractérisées et explicitées.

**Notes**

[1] Quatre entrevues semi-dirigées (de 4 à 7 heures chacune) ont permis la clarification des conceptions et des représentations de 24 notions clés du Programme Éco-Quartier dont l'environnement.

[2] Le nombre de 34 organismes communautaires était valable en 2001 avant la fusion municipale. Cette réorganisation a eu et aura des impacts sur le nombre et la répartition des groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier sur le territoire de la nouvelle Ville de Montréal.

**Note biographique**

**Carine Villemagne** est membre de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement (Université du Québec à Montréal - UQAM) où elle est impliquée dans plusieurs projets de recherche. Carine Villemagne explore également la problématique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain dans le cadre de sa recherche doctorale réalisée en cotutelle à l'UQAM et à l'Université de Rennes 2.

**Références**


Bellavance, G. (1996). *La culture québécoise et ses politiques : entre mainstream mondial et contre-courants identitaires.* Montréal : INRS-Urbanisation, collection « Culture et Ville ».

Chevrier, M. (1998). Les communautés électives. *L'Agora, 5*(2). Consulté le 1er septembre 2002 sur http://agora.qc.ca/textes/chevrier2.html.

Clavel, M. (1986). Propreté : mots, rites et images. *Cahiers internationaux de sociologie, 80,* 41-51.

De Rosnay, J. (1994). *L'écologie et la vulgarisation scientifique : de l'égocitoyen à l'écocitoyen.* Paris : Éditions Fides.

Germain, A. (1997). *Montréal et le retour des métropoles ?* Montréal : INRS-Urbanisation, Collection « Culture et Ville ».

Germain, A. et Charbonneau, J. (1998). *Le quartier : un territoire social significatif ?* Montréal : INRS-Urbanisation, collection « Culture et Ville ».

Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieur. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(1), 215-236.

Lamoureux, H., Lavoie, J., Mayer, R. et Panet-Raymond, J. (1996). *La pratique de l'action communautaire.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Latouche, S. (2001). Éditorial : le développement est-il la solution...ou le problème ? *L'écologiste, 2*(6), 3.

Latouche, S. (1988). Faut-il refuser le développement ? *In* R. Vachon (dir.), *Alternatives au développement. Approches interculturelles du développement et de la coopération internationale.* Montréal : Centre Interculturel Monchanin, p. 39-49.

Leblanc, B. (1997). Urbanisme et communautés culturelles : une expérience de planification interculturelle à Montréal. *In* F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel.* Québec : Institut Québécois de recherche sur la culture, p. 477-487.

Mendras, H. et Kayser, B. (2000). *Société, ruralité, culture.* Toulouse : Géodoc, numéro 50.

Ministère de l'Environnement du Québec (1998). *Plan d'action québécois pour la gestion des matières résiduelles 1998-2008.* Consulté le 1er septembre 2002 sur http://www.menv.gouv.qc.ca/matieres/mat_res/.

Perrot, M.-D. (1994). À propos du culturalisme : du super-flou ou superflu ? *In* G. Rist (dir.), *La culture otage du développement ?* Paris : L'Harmattan, p. 31-48.

Rist, G. (1994). *La culture otage du développement ?* Paris : L'Harmattan.

Rist, G. (1988). Le développement, une notion occidentale. *In* R. Vachon (dir.), *Alternatives au développement. Approches interculturelles du développement et de la coopération internationale.* Montréal : Centre Interculturel Monchanin, p. 27-38.

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement.* Montréal : Éditions Guérin.

Sauvé, L. et Garnier, C. (2000). Une phénoménologie de l'environnement : réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. *In* C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation.* Montréal : Éditions Nouvelles, p. 211-234.

Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S. et Dubé, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : Une dynamique constructive.* Montréal : HMV.

Sénécal, G. et Reyburn, S. (2001). *Évaluation de retombées socio-économiques du programme Éco-quartier de la ville de Montréal en 2000.* Rapport présenté au Service des travaux publics et de l'environnement de la Ville de Montréal. Montréal : INRS – Urbanisation.

Sénécal, G. et Saint-Laurent, D. (1997). *Le programme Éco-quartier de la Ville de Montréal, une innovation en évolution.* Montréal : INRS Urbanisation, Collection Études et documents, numéro 71.

Service des travaux publics et de l'environnement (2001). *Organigramme de la division environnement de la Ville de Montréal.* Consulté le 8 septembre 2002 sur http://www2.ville.montreal.qc.ca/tp/docpdf/organig/env.pdf.

Vachon, B. (1993). *Le développement local. Théorie et pratique. Réintroduire l'humain dans la logique de développement.* Boucherville : Gaétan Morin.

Vachon, B. (1991). *Le Québec rural dans tous ses états.* Montréal : Boréal.

Ville de Montréal (2001*a*). *Profil socio-économique de la Ville de Montréal.* Montréal : Ville de Montréal.

Ville de Montréal (2001*b*). *Le Programme d'action environnementale de Montréal Éco-quartier : bilan 2000.* Montréal : Ville de Montréal.

Ville de Montréal (1999). *Le Programme d'action environnementale de Montréal Éco-quartier : bilan 1999.* Montréal : Ville de Montréal.

Villemagne, C. (2002*a*). *Le Programme d'action environnementale Éco-quartier : propositions pour l'élaboration d'un cadre conceptuel et théorique.* Rapport de recherche. Montréal : Les Publications ERE-UQAM.

Villemagne, C. (2002*b*). L'éducation relative à l'environnement et la communication interculturelle : Le cas du Programme d'action environnementale Éco-quartier. *Canadian Journal of Environmental Education.* Publication acceptée pour la prochaine parution.

Villemagne, C. (2001). *Étude exploratoire des représentations de la propreté des acteurs responsables du Programme d'action environnementale Éco-quartier.* Rapport de recherche, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, UQAM.

# Concepts et pratiques d'aménagement en espace rural : une analyse des programmes français de formation des techniciens en gestion et protection de la nature

**Résumé :** Les relations entre environnement, culture et développement sont abordées dans ce texte à partir des évolutions observées dans la gestion de l'espace rural, où la demande sociale de nature offre de nouvelles perspectives de développement. Plus spécifiquement, les travaux présentés portent sur l'analyse des programmes de formation des techniciens en gestion et protection de la nature de l'enseignement technique agricole français et sur la manière dont ces programmes sont mis en œuvre dans trois établissements scolaires différents. Cette analyse sert également de support à l'exploration de l'appropriation et de la mise en pratique du concept de développement durable.

***Marie-Hélène Bouillier-Oudot***
*École nationale de formation agronomique (ENFA) de Toulouse*

**Abstract :** In this paper, the links between environment, culture and development are approached through the evolution of rural land management, where the social request for nature offers new development prospects. More specifically, this paper is based on the analysis of French technical training programs in nature management and protection and on the way in which these programs are implemented in three different school establishments. This analysis is also used as a support for the exploration of the appropriation and the practical application of the concept of sustainable development.

Voilà dix ans, le Sommet de la terre qui s'est tenu à Rio marquait un tournant dans la manière de concevoir la gestion publique de l'environnement. La nécessité alors reconnue de concilier développement économique et protection de l'environnement conduit à proposer la notion de développement durable et à poser les bases d'un nouveau cadre de pensée susceptible de fonder l'action collective sur des principes de précaution, de responsabilité, de solidarité entre nations et entre générations.

Dans ce texte nous proposons d'analyser l'impact de l'émergence de cette notion de développement durable sur les pratiques d'aménagement au sein de systèmes locaux de gestion de l'environnement en espace rural en examinant l'évolution des programmes de formation de techniciens chargés de cette activité. Ces nouveaux programmes touchent à un domaine sensible puisqu'il s'agit de l'aménagement du cadre de vie et de la préservation d'espaces naturels. Ils offrent un champ d'analyse particulièrement intéressant pour comprendre la façon dont certains secteurs professionnels s'emparent concrètement du concept de développement durable, l'intègrent dans la culture propre à leur métier et dans leurs pratiques.

C'est donc dans sa portée idéologique, c'est-à-dire dans sa capacité à orienter l'action collective dans le sens d'une préservation de l'environnement que nous questionnons ici le concept de développement durable. Nous proposons dans cet article d'examiner comment l'on se réfère à cette notion et au système de valeurs qu'elle véhicule face à des choix concrets. Ici ces choix concernent la sélection des objectifs et des contenus de formation de techniciens spécialisés en gestion et protection de la nature.

Les questions soulevées par cette formation professionnelle rencontrent celles, plus globales, de l'éducation à l'environnement à deux niveaux :

- Le champ d'activité qu'elles recouvrent intègre désormais une fonction sociale d'accueil et d'information du public avec une dimension explicite d'éducation à la nature et à l'environnement. Plus globalement, la fonction technique, centrale dans cette activité, s'enrichit désormais d'une fonction de médiation sociale qui s'exerce dans le cadre de l'élaboration concertée de projets de gestion d'espaces naturels.
- L'évolution des contenus de formation dépasse largement l'acquisition de nouvelles techniques et intègre désormais une réflexion sur l'éthique de nouvelles pratiques professionnelles plus respectueuses de la qualité des milieux et du paysage et mieux acceptées socialement.

Les problématiques liées à la conception de ce type de programme de formation professionnelle sont en prise directe avec les préoccupations économiques des secteurs susceptibles d'employer les étudiants formés. L'intitulé même de la qualification nous semble porteur de questionnements.

L'introduction du terme de gestion à coté de celui de protection dans l'intitulé du diplôme ne marque-t-il pas une évolution dans la manière d'appréhender l'action sur ces milieux qui doit désormais conjuguer le souci de préserver leur intérêt écologique avec celui de les valoriser sur le plan économique ? Cette approche nous semble bien faire écho au paradoxe porté par le terme même de développement durable.

## 1. L'introduction du concept de développement durable dans le champ scolaire : définition d'un champ de recherche

Cet article s'appuie sur des travaux de recherche (Baradat-Bouillier, 1999) qui ont porté sur l'analyse de l'évolution des programmes de formation de l'enseignement technique agricole français entre 1985 et 1998. Nous avons travaillé sur deux secteurs de formation correspondant à deux champs professionnels : les métiers de la production agricole et les métiers de l'aménagement de l'espace. La thématique de nos travaux porte sur l'introduction des problématiques environnementales dans ces programmes de formation. Dès 1991, l'enseignement technique agricole affiche le projet d'étendre à la gestion de l'environnement ses programmes de formation jusqu'alors cantonnés à la production agricole, la transformation et la commercialisation des produits agricoles. La réponse apportée à ce projet a été double :

- former des spécialistes de la gestion d'espaces considérés comme des espaces naturels, ou valorisés comme des patrimoines naturels, par exemple les techniciens supérieurs en gestion et protection de la nature ;
- sensibiliser l'ensemble des techniciens, agricoles et ceux qui sont spécialisés dans la gestion de l'espace (métiers de la forêt, des jardins et espaces verts) à des pratiques plus respectueuses de l'environnement.

Nos travaux relèvent d'une approche sociologique. Nous nous intéressons à l'analyse des enjeux sociaux de l'éducation en privilégiant un point de vue : la sélection et l'organisation des savoirs intégrés dans les programmes et les cursus de formation dans des secteurs nouveaux sujets à controverse. L'objectif de cette approche est d'identifier le projet social et politique de l'institution qui élabore et met en œuvre ces programmes, ici la Direction de l'enseignement du ministère de l'Agriculture français, en tenant compte des problématiques propres à l'enseignement technique et professionnel.

Les filières de formation professionnelle sont marquées depuis les années 1980 par l'émergence de nouveaux outils d'orientation que sont les référentiels professionnels et de formation. Les premiers décrivent le métier, les seconds traduisent les activités professionnelles en objectifs pédagogiques qui sont mis en relation avec différents types de savoirs : déclaratifs, procéduraux, pratiques. La logique de sélection et d'organisation de ces

savoirs ne répond plus à un principe disciplinaire mais à la nécessité d'informer des catégories d'action. Nous avons donc considéré que la pertinence d'un référentiel de formation professionnelle porte sur la lisibilité et le respect des logiques d'action propres à un champ et à un métier. Mais sa fonction va au-delà. Le processus même d'élaboration du référentiel par une mise en texte de la pratique, conduit à formaliser non seulement les savoirs d'action mais également l'ensemble des démarches et des raisonnements qui informent et justifient ces actes (Rey, 1998). Ils construisent de fait une théorie de ces actes. C'est la formalisation de cette théorie qui nous intéresse en ce qu'elle propose une traduction du concept de développement durable dans le champ d'une pratique professionnelle déterminée.

Nous avons donc considéré pour notre analyse que la pertinence d'un référentiel de formation professionnelle était fondée sur l'articulation entre les apprentissages techniques et pratiques et un ensemble d'éléments du référentiel qui leur donnent sens, qui contribuent à doter l'individu d'un regard critique sur l'environnement, à orienter son action vis-à-vis celui-ci.

Nous avons structuré notre analyse autour de trois questions :

- Quelles sont les références culturelles qui donnent sens aux pratiques ?
- Comment se caractérisent les choix stratégiques d'orientation de l'activité ? Dans le domaine qui nous intéresse ici : quel modèle de gestion d'espaces naturels est préconisé ?
- Quelles sont les logiques d'action qui caractérisent les processus techniques ?

Nous avons donc dans un premier temps défini une grille d'analyse des curriculums formels à partir des concepts émergeant dans le champ de la gestion de l'environnement afin de pouvoir, dans une logique déductive, qualifier les évolutions observées dans les programmes de formation.

Depuis 1985, les programmes de l'enseignement technique agricole ont été progressivement rénovés et rédigés selon une logique d'acquisition de compétences avec la forme propre aux modèles de référentiel de formation. Toutes les qualifications ont été progressivement revues ; de nouvelles formations concernant la gestion de l'environnement ont été créées. La méthodologie d'investigation utilisée tient compte de la forme spécifique de ces référentiels structurés en modules pluridisciplinaires. Chaque module définit des objectifs à atteindre et fixe un ensemble de contenus de formation.

Cette structure conduit à déléguer une part de la construction des programmes de formation aux équipes pédagogiques des établissements leur confiant ainsi la traduction de ces listes d'objectifs en situations et en cursus de formation. C'est ce que nous appelons dans la suite du texte le projet pédagogique des équipes d'établissement.

Nous avons donc considéré, et c'est à la base de notre démarche de recherche, que la construction du sens d'une formation résultait d'un processus en deux étapes : l'élaboration du programme au niveau national qui traduit le projet politique de l'institution et sa traduction au niveau de chaque établissement en un cursus de formation donné. Ce sont les choix opérés par les acteurs impliqués dans ces processus que nous analysons.

Nous ne présenterons dans ce texte que l'étude portant sur l'un des métiers répertoriés dans le secteur de l'aménagement de l'espace (qui inclut également la formation des forestiers et des jardiniers) : celui des techniciens en gestion et protection de la nature. C'est une formation créée récemment pour répondre aux besoins sociaux de fréquentation « d'espaces de nature » dont le champ d'activité se situe au cœur de la problématique qui nous intéresse ici : la confrontation des objectifs du développement et de la préservation des ressources naturelles.

Nous présenterons dans une première partie les changements culturels formalisés dans notre société par la notion de développement durable et leur impact sur les conceptions et les pratiques d'aménagement au sein de l'espace rural.

Nous présenterons ensuite une analyse comparée des modalités de mise en œuvre du programme de formation des techniciens en gestion et protection de la nature dans trois établissements scolaires différents. Des entretiens conduits avec les enseignants des trois équipes pédagogiques impliquées nous permettront de mettre en évidence les fondements de choix pédagogiques différents et les interprétations de la notion de développement durable auxquelles ils se réfèrent.

## 2. L'émergence d'un nouveau cadre de pensée pour l'aménagement de la nature

L'ensemble des réflexions, des débats et des réglementations qui sont au centre des questions environnementales contribuent à faire évoluer les concepts auxquels l'on se réfère pour analyser les actions que les êtres humains conçoivent intentionnellement pour transformer le milieu physique et en tirer le meilleur parti (Godard *et al.*, 1992). Les concepts en question sont ceux de développement, d'aménagement et de gestion. Prenons tour à tour ces différents concepts et examinons leur évolution dans le cadre de l'émergence sociétale des préoccupations environnementales.

### 2.1 Le concept de développement durable

L'évolution des débats qui jalonnent la mise en place de conventions internationales concernant l'environnement permet de noter une transition du concept de développement économique vers l'idée de développement « durable ». Jusqu'au début des années 1970, les solutions aux problèmes

environnementaux, essentiellement ceux des pollutions, étaient définies ponctuellement et de manière technologique ou réglementaire. La conférence de Stockholm en 1972 marque un tournant dans la manière d'aborder ces questions d'environnement : les atteintes à l'environnement sont alors reliées dans l'analyse, à une croissance mal contrôlée. L'ampleur des moyens mis en œuvre pour maîtriser la nature conduit à la prise de conscience des limites d'un modèle fondé sur une conception des rapports à la nature exclusivement orientés vers son exploitation à des fins économiques. Les premières réflexions sur un nouvel ordre économique instaurent, comme une des priorités, la satisfaction des besoins de toute l'humanité et renvoient dos à dos partisans d'une croissance zéro et adeptes d'une croissance illimitée (Auclair et Vaillancourt, 1992).

Ainsi, c'est face à la crainte de certains vis-à-vis d'une politique mondiale de croissance zéro et devant les difficultés à penser les réalités d'un développement autrement qu'à travers les grands paradigmes économiques actuels que s'est lentement forgé le concept de développement « durable » autour duquel s'organisent désormais la majorité des réflexions sur l'environnement. Le célèbre rapport « Notre avenir à tous » (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1988) définit la notion de développement durable comme l'ensemble des processus de changement par lesquels l'exploitation des ressources, l'orientation des investissements et des institutions se trouvent en harmonie et renforcent le potentiel actuel et futur de satisfaction des besoins des êtres humains.

L'idée de développement durable inclut donc l'approche purement quantitative définie par le concept de développement économique mais tente de la dépasser. Le développement est vu comme une nécessité, mais il faut l'associer à une nouvelle attitude face à la nature appréhendée alors comme un patrimoine à transmettre. D'autres valeurs qu'utilitaires sont accordées à l'environnement : des valeurs esthétiques et identitaires, qui impliquent un respect et engagent notre responsabilité morale. Il est donc nécessaire d'anticiper pour l'avenir et d'appliquer en toutes circonstances un principe de précaution. Cette position définit un anthropocentrisme relatif. Elle concède un statut de sujet moral à l'environnement mais vis-à-vis de l'être humain. La notion de durabilité s'appuie également sur un principe de solidarité, la recherche d'une qualité de vie respectant les besoins de l'ensemble des habitants de la terre, présents et à venir. La notion de développement durable se présente donc comme un compromis, une voie médiane entre deux approches des relations entre l'être humain et la nature radicalement opposées : une éthique strictement biocentrique et une éthique strictement anthropocentrique.

La popularité de la notion de développement durable peut s'expliquer par exemple par le compromis proposé qui permet de parer un réalisme

économique et une tradition anthropocentrique fortement ancrés dans la culture des sociétés modernes, d'une éthique nouvelle socialement recevable. Mais la nature paradoxale du vocable même de développement durable laisse entière la question de sa traduction en comportements effectifs et en pratiques, notamment en terme de pratiques professionnelles.

### 2.2 Les notions d'aménagement et de gestion

La conception la plus ancienne de la notion d'aménagement nous vient des forestiers. Elle correspond à la définition d'objectifs à long terme et à la planification de l'ensemble des opérations techniques permettant l'exploitation « rationnelle » d'un domaine forestier. Plus généralement la notion d'aménagement traduit dans sa dimension technique la volonté d'organiser l'espace, le milieu, pour le rendre propre à un usage. Cette notion traduit dans sa dimension territoriale (aménagement du territoire) l'idée d'une action collective visant le développement d'un territoire à la fois sous l'angle spatial et sous celui de l'exploitation des ressources.

Depuis quelques années la manière de concevoir l'aménagement de l'espace évolue profondément vers une vision plus humble de l'action de l'être humain et vers une vision moins sommaire du milieu physique considéré dans le passé comme un simple support inerte. Une approche plus écologique conduit à reconsidérer la pertinence d'aménagements destructeurs, à utiliser des interventions plus sélectives tenant compte de la dynamique des écosystèmes et des phénomènes de régulation dont ils sont l'objet. Les techniques préconisées sont qualifiées de « douces », parce qu'elles « accompagnent » la nature.

Gérer, c'est prévoir le devenir d'un objet en fonction des projets et des préférences du sujet qui le possède (Godard *et al.*, 1992). L'extension du concept de gestion à des objets complexes comme les milieux, les espaces naturels ou la faune sauvage soulève un certain nombre de questions touchant soit à la relation d'appropriation et de maîtrise de l'objet de la gestion, soit à la relation de soumission aux finalités du sujet de cette gestion. Le recours à ce concept risque de traduire ou de provoquer un glissement vers un réductionnisme économique dans la manière d'aborder les biens naturels. Cette préoccupation gestionnaire s'appuie en effet fortement sur l'idée de valoriser l'exploitation marchande par le tourisme et les activités récréatives pour répondre à une demande sociale urbaine vis-à-vis de la nature.

L'espace rural occupant la majeure partie du territoire français est au cœur de cette problématique. La politique de préservation réservée, dans les années 1970 en France, à certains milieux et paysages choisis s'étend désormais à la nature « ordinaire », à l'ensemble de l'environnement en y intégrant une telle approche gestionnaire. C'est l'association du concept de gestion à celui de patrimoine qui oriente le développement de nouvelles pratiques (Godard *et al.*,

1992). Gérer la nature, oui, mais comme un patrimoine, c'est-à-dire comme un bien qu'il convient de transmettre aux générations futures avec une qualité préservée, comme un bien commun qui suppose un projet collectif. L'enjeu est l'inversion du rapport de soumission constitutif du concept de gestion : l'action de l'être humain sur le milieu devrait désormais avoir pour principe premier la reproduction de la nature, même si une place reste accordée à la satisfaction des besoins humains (Godard *et al.*, 1992).

Qu'exprime la logique patrimoniale ? Godard (1990) analyse les fondements de cette logique patrimoniale qui accompagne désormais la gestion de l'environnement, à partir de deux questions clé : l'identité et la transmission. La patrimonialisation d'un objet est souvent invoquée pour le soustraire aux lois ordinaires régissant le marché, on ne vend pas un patrimoine. Le projet de transmission ne prend corps et n'acquiert une dimension identitaire que lorsqu'il porte sur des objets dont la perpétuation ne va pas de soi. C'est le cas des objets hérités auxquels l'histoire confère un caractère d'unicité. C'est le cas également d'objets qui étaient auparavant des objets techniques fonctionnels et qui après un saut de génération deviennent des objets patrimoniaux, symboliques d'une origine, d'une identité.

C'est à travers l'idée de préservation d'un patrimoine, qui exige l'émergence d'une conscience civique, que peut s'ouvrir la voie de nouveaux rapports à la nature. Le rang de patrimoine jadis attribué aux hauts lieux de nature pour le caractère sublime du paysage qu'ils offraient ou pour la rareté des espèces qu'ils recelaient est aujourd'hui étendu à la nature ordinaire sur la base de nouveaux objets d'attachement patrimonial de la part de la société (Donadieu, 1993). Cet auteur constate, à partir de travaux portant sur la gestion conservatoire de zones humides protégées, que deux genres de patrimoine sont souvent mêlés dans l'esprit des acteurs : le premier est un objet scientifique, les espèces naturelles et leur milieu de vie ; le second est une représentation sociale et culturelle de l'espace, soit le paysage perçu et apprécié par un large public.

### 2.3 Une nouvelle éthique scientifique et une nouvelle approche de l'expertise

Pour entrer dans ce sujet, il nous semble intéressant de reprendre les débats qui ont eu lieu autour de « l'appel d'Heidelberg »[1]. Les réponses à cet appel, caractérisé par un scientisme que l'on aurait pu croire dépassé et par l'affirmation d'une éthique strictement anthropocentrique, s'organisent autour d'une critique unanime du cadre de pensée issu de la science cartésienne qui apporte une compréhension du monde débouchant sur sa maîtrise mais qui ne nous dit rien sur le sens et la finalité de nos actions. Ces textes révèlent une nouvelle relation au savoir qui met en évidence le caractère politique de sa construction. Ceci s'exprime à travers :

- Une nouvelle éthique scientifique (« Les scientifiques à Rio »[2]) caractérisée par un souci de mise en débat public des connaissances ainsi que par une plus grande ouverture des experts et des techniciens aux aspects sociaux, éthiques et politiques des problèmes dont ils ont la charge. La science doit être au service d'un débat démocratique sur les choix concernant l'avenir de la planète en diffusant de manière intelligible ces résultats, même incomplets, et affichant leur caractère incertain en raison de la complexité des problèmes étudiés.
- La volonté de fonder autrement la rationalité des décisions qui engagent notre avenir. Cela implique d'aborder les connaissances comme une construction sociale mobilisant, à côté de critères scientifiques, un ensemble d'autres aspects sociaux, politiques, culturels, éthiques, esthétiques (un appel à la raison pour une solidarité planétaire).

Cette nouvelle approche scientifique, qui s'institutionnalise progressivement depuis un quart de siècle, relève d'une épistémologie constructiviste qui modifie profondément le statut des connaissances vis-à-vis des décisions et choix de société et le statut de l'expert :

- le savoir n'est pas une référence neutre, vérité absolue, extérieure au groupe social qui le mobilise pour justifier, valider tel ou tel choix, une technologie, une action, mais il est le résultat de choix opérés par ce groupe en fonction d'un projet ;
- la validité des savoirs est définie en termes de sens ou d'effectivité vis-à-vis d'un projet (Le Moigne, 1995, p. 88).

Le rôle de l'expert dans cette perspective doit être moins de fournir des solutions toutes faites que de poser les termes rendant possible une négociation sur les choix techniques et scientifiques qui conduisent à organiser notre manière de vivre. L'évolution conjointe de nos rapports à la nature et du statut de l'expertise des techniciens conduit à définir de nouvelles pratiques de gestion.

### 2.4 L'émergence d'un modèle de gestion « durable » de la nature

Nous qualifierons l'évolution de pratiques de gestion à partir de la modélisation qu'en propose Mermet (1992). Cette évolution se caractérise par le passage d'une gestion directe et technique à une démarche de gestion patrimoniale négociée dont les fondements théoriques ont été posés par Ollagnon (1989). Le modèle de gestion directe est applicable à des situations où le gestionnaire d'un milieu ou d'une ressource a sur lui un pouvoir de gestion exclusif qu'il exerce par une action directe. Il s'agit, par les moyens techniques les mieux appropriés, de conduire le milieu dans un état souhaité en agissant directement sur lui. Le terme de gestion indirecte recouvre une démarche qui vise à faire converger la gestion intentionnelle de chaque acteur

impliqué sur un territoire donné vers une gestion effective qui traduit les attentes de l'ensemble de la communauté. Cette approche s'intéresse à l'environnement dans sa globalité, à la nature en général tout comme aux espaces faisant l'objet d'une mise en valeur particulière. Elle est fondée sur l'idée qu'une réelle gestion de l'environnement repose sur une prise en charge collective et à long terme des problèmes et sur la recherche d'une cohérence globale. Au sein de ce modèle de gestion indirecte, la démarche de gestion patrimoniale négociée traduit l'idée qu'une véritable gestion préventive et à long terme de l'environnement suppose que les acteurs de tous les niveaux de décision se sentent investis du problème à traiter. De plus, ces acteurs s'attachent à résoudre le problème en question en agissant chacun selon sa place et sa responsabilité, dans le cadre d'un processus actif de communication et d'échange. Dans ce contexte, le technicien est appelé à jouer un rôle de médiateur, mettant son expertise scientifique et technique à la disposition des acteurs.

La gestion patrimoniale négociée se présente actuellement comme une alternative aux autres formes de gestion de l'environnement. Elle cherche à dépasser la gestion économique par l'introduction explicite d'une éthique du développement durable. Elle cherche également à dépasser la gestion réglementaire en insistant sur la négociation entre acteurs et sur la recherche préalable d'une adhésion des différents acteurs aux finalités de la gestion (Godard, 1989). Ce n'est ni une gestion publique, ni une gestion privée mais une gestion en bien commun. C'est donc autour d'une conception commune de la qualité du milieu à préserver que se bâtit un processus de gestion concerté de l'environnement (Ollagnon, 1989).

L'ensemble conceptuel préalablement présenté a ainsi inspiré notre analyse des programmes de formation de techniciens étudiés.

## 3. Survol méthodologique

Le programme des techniciens en gestion et protection de la nature suppose, pour être mis en œuvre selon le projet de l'institution, un travail important d'appropriation par les équipes pédagogiques et une adhésion forte à ce projet. Il propose à la fois un contenu très « engagé », se démarquant nettement des contenus très scientifiques et techniques d'autres filières, et de nombreuses zones d'incertitude propices à des divergences d'interprétation :

- une définition large de ce que recouvre la notion d'espace naturel qui, au-delà des milieux d'intérêt écologique, englobe tout espace considéré socialement comme espace naturel ;
- une définition des pratiques que le technicien devra mettre en œuvre se rapportant à une logique de gestion patrimoniale, modèle théorique

encore peu connu et souvent en contradiction avec les pratiques en vigueur sur le terrain.

Nous avons ainsi comparé les interprétations qui en étaient faites dans trois établissements scolaires ayant des cultures professionnelles très éloignées, forgées dans la mise en œuvre de formations professionnelles différentes, mais offrant tous une formation de techniciens en gestion et protection de la nature. Le premier (l'établissement A) est un établissement jusqu'alors spécialisé dans la formation de techniciens forestiers. Le second (l'établissement B) a été pendant vingt ans un établissement ayant une filière de formation expérimentale (la seule en France) de techniciens supérieurs en protection de la nature. Le troisième (l'établissement C) était jusqu'alors spécialisé dans la formation de techniciens en production agricole dans une région bocagère. Pour qualifier le projet de formation de chaque équipe, nous nous penchons plus spécifiquement sur :

- la conception de ce que recouvre la notion d'espace naturel ;
- les définitions des finalités assignées à la gestion de la nature et le type d'expertise associée ;
- la vision du technicien en gestion des espaces naturels.

Notre analyse porte également sur certains des choix pédagogiques effectués qui sont de nature à concrétiser le projet de formation :

- l'importance relative accordée aux différents champs disciplinaires composant le programme ;
- les problématiques choisies pour mener les différentes études de cas qui structurent le cursus de formation.

## 4. Trois approches de la formation des techniciens en gestion et protection de la nature

Le référentiel de formation des techniciens en gestion et protection de la nature (Direction générale de l'enseignement et de la recherche, 1992) affiche une position claire sur le système de référence dans lequel le futur technicien devra inscrire sa pratique professionnelle.

Il devra se situer comme partenaire actif et responsable d'une gestion concertée et négociée de la nature. Il ne s'agit pas de former un spécialiste de l'administration et du droit de l'environnement, ce technicien participe à une gestion en bien commun de la qualité des espaces naturels, contractualisée, négociée entre tous les acteurs. Le programme comporte un module de sciences humaines présenté comme la clé de voûte de la formation à côté de deux modules importants centrés sur l'écologie. Les commentaires

pédagogiques de ce module insistent sur la nécessité de faire réfléchir les futurs techniciens à la finalité de leur action : « Une question fondamentale pour ces futurs techniciens supérieurs en gestion et protection de la nature mérite d'être posée : que gère-t-on, la nature ou sa qualité ressentie comme patrimoine ? » (Direction générale de l'enseignement et de la recherche, 1992, p. 47).

Le technicien devra également fonder son action sur une connaissance scientifique : systémique et fonctionnelle du milieu vivant. Cependant, les recommandations pédagogiques affirment clairement que ce ne sont pas des concepts scientifiques, leurs contenus idéologiques ou l'application réglementaire de logiques fondées sur ces concepts qui définissent l'action de ces techniciens. C'est plutôt la mobilisation de ces concepts dans le cadre d'une démarche de gestion patrimoniale situant l'enjeu de la gestion dans le système de relations entre un groupe d'acteurs et son territoire. Le module correspondant au contenu scientifique de cette spécialité définit une méthode d'approche globale et cohérente des systèmes vivants qui sert de cadre à l'ensemble des corpus disciplinaires développés pour analyser les systèmes vivants. Ce contenu doit contribuer à construire une vision unitaire, écologique du milieu. Il propose un niveau de réflexion scientifique qui dépasse la simple acquisition de connaissances scientifiques pour aborder la dimension épistémologique des concepts abordés, l'utilisation sociale qui en est faite dans le cadre de la gestion des milieux naturels. Par exemple l'étude de la dynamique des écosystèmes, des différents types de stabilité doit conduire à une réflexion sur les notions d'équilibre d'écosystèmes fragiles et ou remarquables.

Le tableau suivant (tableau 1) résume les principales informations recueillies auprès des enseignants des trois équipes interrogées.

Ces trois synthèses révèlent trois conceptions de la formation du technicien en gestion et protection de la nature et trois projets de formation différents que l'on peut aisément relier aux modèles de gestion présentés plus haut. L'influence de la culture propre à chaque établissement sur l'interprétation du curriculum apparaît clairement. Les programmes mis en œuvre antérieurement par certains membres de l'équipe et à partir desquels une culture commune a été construite, constituent des références fortes pour orienter les choix pédagogiques.

Les différentes équipes sont confrontées à un ensemble de difficultés dans la mise en œuvre de ce référentiel :

- construire une formation technique et professionnelle sur d'autres bases que celles qui prévalaient jusqu'à présent dans ce type de formation : enseigner des modèles techniques conçus comme des applications de connaissances scientifiques ;

BEST COPY AVAILABLE



**Tableau 1 :** Résumé comparatif des trois projets de formation

| | Établissement A | Établissement B | Établissement C |
|---|---|---|---|
| **Conception de la notion d'espace naturel** | Ressource devant faire l'objet d'une gestion (forêt, faune sauvage). Écosystème, milieu à intérêts multiples. Manière d'aborder les espaces qui présentent d'autres intérêts que la production, « *la faune sauvage dans certains cas apporte un revenu qui dépasse largement le revenu du bois* », ou qui présentent un intérêt paysager. Certaines zones d'interfaces avec les milieux cultivés agricoles et forestiers : haie, ripisylve, milieux humides, etc. | La nature « non banale », les espaces remarquables, les espaces « zonés » protégés réglementairement : programme « Life », « Natura 2000 ». Les termes les plus souvent associés à « nature » sont réserves naturelles et biodiversité. | Dimension de l'espace rural en tant que lieu de pratiques sociales. Ce qui dans l'espace rural fait l'objet d'une appropriation symbolique : importance accordée au paysage. La notion de milieu est entendue comme territoire, la notion d'acteurs est toujours associée à l'approche du milieu biophysique. |
| **Finalités de la gestion et type d'expertise associée** | Maîtriser l'évolution du milieu :<br>- pour répondre à des besoins sociaux ;<br>- pour le stabiliser, rétablir un équilibre s'il est menacé, mieux cibler les interventions humaines, lui redonner une valeur patrimoniale (biodiversité, rareté des espèces).<br>Expertise : compétence technique et opérationnalité sur le terrain. Être capable de faire un plan de gestion et un suivi de ce plan de gestion à partir d'indicateurs objectifs de la qualité du milieu. Être capable de faire une analyse de la qualité de l'eau, un martelage, etc. | Gérer l'espace comme une réserve naturelle : proposer des moyens d'action pour conserver ces espaces remarquables. Les moyens d'action peuvent être techniques ou réglementaires. « *Dans le marais Poitevin on a eu une carte faite conjointement par les gens du parc et les gens du Muséum d'histoire naturelle qui propose une répartition des différents milieux pour que ça soit satisfaisant sur le plan écologique donc en ménageant des corridors qui relient de grands îlots de biotopes intéressants noyés dans une mer de céréaliculture* ». Expertise : capacité à faire un diagnostic de milieu débouchant sur un plan de gestion. Connaissances en écologie appliquée que n'ont pas les autres acteurs de l'environnement. | Deux approches coexistent :<br>- La gestion s'inscrit dans une logique de développement local. « *On a sous-entendu développement local par rapport au milieu. Comment on va l'ouvrir, comment on va lui donner une dynamique, mettre les gens autour d'une table, mettre en place des projets intercommunaux* ».<br>- Elle se matérialise par des chantiers (d'intérêt public), des opérations concrètes (nettoyage de plage), des techniques alternatives (agriculture).<br>L'expertise est associée essentiellement à la capacité à mener une « approche globale » du milieu tant sur le plan écologique que social. Sur des questions pointues, il fait appel à des expertises spécialisées. |
| **Vision du technicien en gestion des espaces naturels** | C'est avant tout un conseiller technique qui doit avoir une parfaite connaissance du milieu et être capable de régler des problèmes concrets. « *Il doit être capable de faire des analyses, de démontrer le bien-fondé de ses choix techniques. Il est neutre ...* ». « *Il est plus écologue que le forestier, il a une sensibilité environnementaliste* ». « *C'est quelqu'un qui doit comprendre le fonctionnement des écosystèmes, comprendre un milieu, repérer les espèces qui ont une valeur* ». Il doit être aussi un bon communicateur : « *voir tout de suite la problématique en termes de gestion du milieu c'est-à-dire en termes techniques et aussi en termes d'acteurs* ». | Deux définitions coexistent : l'une correspond à un positionnement stratégique de la qualification, il doit pouvoir s'appuyer sur un domaine de compétence incontesté, une expertise sur les espaces remarquables (se trouver une « niche écologique ») ; l'autre à un positionnement idéologique, se distinguer des autres techniciens par une éthique centrée sur la conservation de la biodiversité. « *Dans le cadre d'une gestion négociée, il s'agit de former un individu qui soit porteur d'un message, celui de la conservation de la biodiversité* ». « *Il doit pouvoir aider d'autres techniciens forestiers ou agriculteurs à maintenir une certaine biodiversité* ». | Il est positionné comme le partenaire de collectivités territoriales, du monde rural, d'entrepreneurs avec lesquels il est amené à négocier des projets. Il a également une fibre naturaliste et une vocation d'éducateur dans la mesure où il est amené à faire de l'animation, accueillir un public sur des sites naturels et à encadrer des chantiers d'intérêt public. |

- formaliser, pour l'enseigner, un corpus théorique pertinent pour qualifier un technicien en gestion et protection de la nature.

La nature des choix opérés dans la formalisation de ce corpus théorique permet de les différencier. Cette différenciation repose notamment sur l'importance relative accordée à différents champs disciplinaires :

- rapport entre sciences humaines (dimension sociale et politique du processus d'aménagement) et sciences naturelles et aspects techniques ;
- rapport entre aspects reliés aux sciences naturelles (expertise écologique) et aspects techniques (capacité à intervenir sur le milieu).

Dans l'établissement A, l'enseignement des sciences humaines ne reprend pas l'ensemble des objectifs du programme et constitue le point faible de la formation. La notion d'acteurs est abordée à partir d'une connaissance des acteurs institutionnels liés à la gestion des différents milieux étudiés notamment lors de visites sur le terrain. Les politiques et procédures d'aménagement font l'objet d'un travail bibliographique et d'une série d'exposés. Un thème « agriculture et environnement », conduit par une enseignante d'économie, sert de support à l'analyse des logiques d'acteurs dans des exemples d'aménagement (friche et paysage) et de projets développement rural. Pour le reste, le coordonnateur de la filière reconnaît que comme *ce sont les aménageurs qui font cette partie, elle est très technicienne et pas suffisamment sociologique.* Elle n'apparaît pas intégrée comme une dimension à prendre en compte dans les décisions de gestion, elle ne fait pas l'objet d'un enseignement méthodologique particulier. La notion de gestion patrimoniale est abordée en analysant l'évolution d'un milieu (forestier) dans le temps, à travers la gestion dont il fait l'objet.

L'établissement B se rapproche du précédent par la volonté de former un expert clairement identifié par un domaine d'excellence. Il s'agit ici de connaissances scientifiques centrées sur l'écologie. La difficulté à formaliser un corpus pertinent pour fonder les décisions de gestion est ici résolue par le choix des milieux étudiés et des problématiques de gestion posées. Le fait de s'intéresser quasi exclusivement à des milieux remarquables sur le plan écologique, permet de rendre pertinentes les références scientifiques centrées sur l'étude de ces milieux et de mobiliser les résultats issus de l'expérience des réserves naturelles. Cette expertise « simplifiée », qui s'extrait de la complexité des problèmes posés par la gestion de milieux plus « ordinaires » qui font souvent l'objet d'usages sociaux multiples et contradictoires, correspond à une conception de la gestion de l'environnement que nous avons qualifiée de gestion indirecte à partir d'une stratégie de mission. Elle fonde l'importance accordée à l'acquisition d'une éthique (une part de l'enseignement est ciblé sur une réflexion portant sur l'objet même de la protection de la nature), et la spécialisation de la formation sur une expertise écologique. Le technicien

est positionné comme conseiller en gestion de la biodiversité sur des milieux protégés ou auprès d'autres acteurs concernés par la gestion de milieux ordinaires. La manière d'aborder le thème portant sur la gestion patrimoniale est révélateur : son intervention a pour but d'arbitrer des conflits portant sur la gestion de certains espaces ou espèces protégés. Elle mobilise deux registres : l'expertise scientifique et la loi (les outils réglementaires font l'objet d'un thème d'étude spécifique).

L'établissement C se distingue des deux autres par l'importance accordée à l'enseignement des sciences humaines, l'un des deux pôles identifiés dans le référentiel, qui avec l'écologie, fonde cette qualification. Cet enseignement ne se limite pas à la connaissance des acteurs et des procédures liées à la gestion des espaces naturels, mais prend la forme dans cet établissement d'un ensemble d'apprentissages concernant l'analyse de la demande sociale, des usages et représentations de l'espace faisant l'objet d'une gestion. Il est intégré dans au moins un projet comme un élément de l'expertise conduisant aux choix de gestion. Si on attribue la dimension patrimoniale d'une gestion à la recherche préalable d'une adhésion des acteurs à ses finalités, c'est bien la référence à un modèle de gestion patrimoniale de l'environnement qui conduit cette équipe à s'orienter vers la formation d'un technicien médiateur, animateur de projets plutôt que vers celle d'un expert technique ou scientifique. Dans cette conception, l'expertise scientifique est un des éléments qu'il s'agit de mobiliser, comme une information pertinente vis-à-vis d'un problème posé. Elle peut être apportée par d'autres spécialistes, elle n'est pas centrale pour identifier le technicien. La place et la fonction de l'écologie dans ce référentiel posent problème à l'équipe en raison des difficultés rencontrées pour rendre opérationnels ces concepts et parce que ce qui guide la logique d'action des techniciens lui parait appartenir essentiellement au champ du politique.

## 5. Conclusion

L'étude que nous avons menée auprès de ces trois établissements montre bien que, malgré une injonction forte de l'institution à travers le programme proposé et l'adhésion affichée par les enseignants aux objectifs qu'il énonce, l'intégration dans les formations d'une logique de développement durable et du modèle de gestion patrimoniale est loin d'être évidente. Les équipes intègrent les problématiques environnementales selon une logique compatible avec celle qui prédominait dans les formations antérieures.

L'établissement A, forestier, aborde la gestion selon une logique économique, à partir d'un modèle de gestion directe. Dans cette approche gérer l'environnement c'est l'intégrer comme une nouvelle contrainte technique ou réglementaire dans l'acte de production ou comme une nouvelle ressource à valoriser. L'expertise est fondée sur un ensemble de connaissances

scientifiques et un corpus technique spécifiques qui permettent d'agir sur certains milieux pour les conduire vers un état souhaité : celui qui permet d'en tirer profit en maîtrisant au mieux les effets sur la nature. L'établissement B développe une approche de l'activité du technicien qui l'amène à ne s'intéresser qu'aux milieux remarquables, protégés, délaissant l'enjeu central de cette formation : promouvoir et animer des processus de gestion collectifs et concertés d'espaces plurifonctionnels au sein de l'espace rural. Seul l'établissement C entre vraiment dans le projet d'intégrer logique de préservation de l'environnement et logique de développement durable au sein d'un territoire selon une démarche de gestion patrimoniale. La principale difficulté que rencontrent les enseignants est alors de construire les apprentissages relatifs à une expertise hybride alliant des compétences techniques et de médiation dans le cadre de processus de décisions portées par un collectif de non-spécialistes.

L'évolution des rapports au savoir en relation avec une nouvelle conception de l'expertise des techniciens chargés de la gestion de l'environnement apparaît comme un nœud de résistance à de véritables changements des pratiques. Si nos rapports à la nature évoluent progressivement selon d'importants changements culturels vécus ces dernières années, une nouvelle approche du savoir consciente du caractère pluridisciplinaire et contingent des connaissances reste à construire.

**Notes**

1 Il s'agit d'un manifeste signé par 264 scientifiques dont 52 prix Nobel, qui s'adressait « aux autorités responsables du destin de la terre » à la veille du Sommet de Rio. Il fut publié en France dans le quotidien *Le monde* du 3 juin 1992. Ces scientifiques participaient à un colloque sur les nuisances industrielles à Heidelberg.

2 Nous faisons référence à deux textes écrits en réaction à cet appel, publiés également dans *Le monde* : l'un émanant des scientifiques présents dans les délégations officielles ou aux conférences parallèles de Rio, le second émanant de scientifiques et d'intellectuels est un « appel à la raison pour une solidarité planétaire ».

**Note biographique**

**Marie-Hélène Bouillier-Oudot** est ingénieure agronome spécialisée dans les questions d'aménagement en milieu rural. Elle est titulaire d'un doctorat en sociologie de l'éducation. Ses travaux de recherche portent sur l'approche sociologique des curriculums de formation et sur l'intégration des savoirs professionnels dans la formation, leur insertion dans un curriculum et leur didactisation. Elle est actuellement directrice de l'enseignement et de la pédagogie à l'École Nationale de Formation Agronomique de Toulouse.

**Références**


Auclair, S. et Vaillancourt, J.-G. (1992). Le développement durable, du concept à l'application. *In* J.A. Prades, R. Tessier et J.-G. Vaillancourt (dir.), *Gestion de l'environnement, éthique et société.* Montréal : Fides, p. 251-281.

Baradat-Bouillier, M.-H. (1999). *L'introduction des problématiques environnementales dans l'enseignement technique agricole français.* Thèse de doctorat en sociologie de l'éducation, Université des sciences sociales de Toulouse I.

Chartrand, A. (1992). Balises pour une éthique de l'environnement. *In* J.A. Prades, R. Tessier et J.-G. Vaillancourt (dir.), *Gestion de l'environnement, éthique et société.* Montréal : Fides, p. 127-139.

Commission mondiale sur l'environnement et le développement. (1988). *Notre avenir à tous (Rapport Brundtland).* Montréal : Éditions du Fleuve.

Direction générale de l'enseignement et de la recherche, Ministère de l'agriculture et de la pêche. (1992). *Brevet de technicien supérieur agricole - Option : Gestion et protection de la nature.* Lempdes : CNPR.

Donadieu, P. (1993). *Du désir de patrimoine aux territoires de projets. Paysage et gestion conservatoire des milieux humides protégés.* Thèse de doctorat, Université de Jussieu, Paris VII.

Godard, O. (1990). Environnement, modes de coordination et systèmes de légitimité : analyse de la catégorie de patrimoine naturel. *Revue économique, 2,* 215-242.

Godard, O. (1989). Jeux de nature : quand le débat sur l'efficacité des politiques publiques contient la question de leur légitimité. *In* N. Matthieu et M. Jollivet (dir.), *Du rural à l'environnement. La question de la nature aujourd'hui.* Paris : Éditions, L'Harmattan, p. 313-326.

Godard, O., Hubert B. et Humbert, G. (1992). Gestion, aménagement, développement : mobiles pour la recherche et catégories d'analyse. *In* M. Jollivet (dir.), *Sciences de la nature et de la société, les passeurs de frontière.* Paris : CNRS édition, p. 321-335.

Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies contructivistes.* Paris : Que sais-je, Presses Universitaires de France.

Mermet, L. (1992). *Stratégies pour la gestion de l'environnement. La nature comme jeu de société.* Paris : L'Harmattan.

Ollagnon, H. (1989). Une approche patrimoniale de la qualité du milieu naturel. *In* N. Matthieu et M. Jollivet (dir.), *Du rural à l'environnement. La question de la nature aujourd'hui.* Paris : Éditions, L'Harmattan, p. 258-268.

Rey, B. (1998). Curriculum professionnel, didactisation et compétences. Communication présentée au Symposium du REF (Réseau francophone de recherche en éducation et formation), *Savoirs professionnels et curricula de formation professionnelle.* Toulouse, 26 octobre 1998.

# Explorer, comprendre et agir ensemble : une recherche collaborative avec les Innus du Labrador

*Hélène Godmaire, Lucie Sauvé* et *Jacinthe Boileau*
*Université du Québec à Montréal*

**Résumé :** Dans le contexte global d'un projet de recherche interdisciplinaire sur la contamination du milieu par le méthylmercure et ses effets sur la santé, nous développons un projet de recherche participative en éducation relative à l'environnement avec les Innus de Sheshatshiu, au Labrador. La démarche consiste à explorer avec les gens de la communauté les réalités socio-environnementales locales en adoptant une approche critique, à tenter de comprendre les causes et les effets des problèmes qui les préoccupent et plus spécifiquement ceux qui ont trait aux contaminants (dont le mercure), et à rechercher ensemble des solutions appropriées, à la fois scientifiquement fondées et culturellement et socialement acceptables. Notre équipe de recherche est confrontée à trois principaux défis dans la réalisation de ce projet : un défi culturel, ayant trait à la compréhension de la signification des réalités associées à la problématique chez les gens de Sheshatshiu ; un défi éthique puisque la problématique des contaminants devra être considérée dans la perspective d'une situation socio-environnementale globale et la démarche adoptée devra intégrer une véritable approche participative, au service de la communauté, au-delà du questionnement scientifique de l'équipe de recherche universitaire ; enfin, un défi stratégique, soit celui d'établir peu à peu une relation de confiance mutuelle et de susciter l'intéressement menant à l'engagement des gens de la communauté dans un projet de recherche partagé.

**Abstract :** In the context of a global interdisciplinary research on methylmercury contamination and its effects on health, our team of environmental education researchers is developing a participatory project with the Innus of Sheshatshiu, in Labrador. The proposed process involves the adoption of a critical approach, with the community, for the exploration of local socio-environmental issues, the understanding of the causes and effects of socio-environmental problems (specifically those concerning contaminants, including mercury), and the search for appropriate solutions that are scientifically founded, socially and culturally acceptable. To achieve the aims of this project, three main challenges have been identified by our research team : a cultural challenge, which consists in understanding the meaning of local realities associated with the contamination issue ; an ethical challenge, which consists in the need for the contamination issue to be addressed in a global socio-environmental perspective, with an authentic participatory approach that will ensure fulfilment of the community's needs beyond the scientific interests of the university researchers ; and finally, a strategic challenge, which consists in the gradual establishment of a relationship of mutual trust and in raising of community interest in a shared research project.

La splendeur du paysage et le calme apparent du village de Sheshatshiu ne laissent pas soupçonner à prime abord l'importance des problèmes socio-environnementaux auxquels est confrontée la communauté qui y vit, sur les rives du lac Melville, au Labrador. Les problématiques environnementales au Nord (au Labrador comme dans le Nunavik ou le Nunavut) sont nombreuses : déforestation, contamination, inondation des territoires par les réservoirs hydroélectriques, etc. Elles sont également étroitement reliées à des questions sociales préoccupantes chez les populations autochtones qui tirent leur subsistance du milieu naturel : l'écartèlement entre la culture traditionnelle et la « modernité » venue du Sud entraîne chez plusieurs un mal-être psychique et physique.

C'est dans ce contexte global que nous développons un projet de recherche-intervention collaborative avec les Innus de Sheshatshiu axé sur la problématique des contaminants dans le milieu, en particulier le mercure, et sur les impacts de ces substances sur la santé. Ce projet s'inscrit dans le cadre d'un plus vaste projet de recherche interdisciplinaire qui fait appel aux sciences biogéochimiques et aux sciences de la santé[1]. Le volet qui nous mobilise, et qui correspond à un mandat, est celui de l'éducation relative à l'environnement, plus spécifiquement celui de l'éducation relative à la santé environnementale. En lien avec le développement d'un programme éducatif conçu par et pour la communauté, il s'agit de tenter de clarifier la dimension socio-culturelle de la problématique de la contamination du milieu, en particulier de la contamination du poisson par le mercure et des risques encourus pour la santé humaine, puisque le poisson constitue une source importante de nourriture chez les Innus.

Certes aborder une communauté sous l'angle d'un seul problème, et surtout lorsqu'il s'agit d'une préoccupation introduite par des chercheurs venus d'ailleurs, risque de manquer de pertinence ; cela pourrait fort bien n'avoir que peu de signification pour ses membres, pour qui environnement et humains ne font qu'un. « Les Innus se conçoivent comme partie d'un tout, comme partie de chaque chose » (Rich *in* Innu Nation, 1998, p. 1, traduction libre). La question du mercure dans ce cas-ci ne peut être considérée que dans le contexte des problématiques socio-environnementales globales telles que vécues et interprétées par les populations locales ; elle ne peut être envisagée que dans la perspective de solutions construites avec les gens de la communauté, prenant en charge leur propre environnement en même temps que leur santé.

Dans cet article, après avoir clarifié le contexte socio-historique et la problématique en question, nous explorerons les défis que pose ce projet que nous avons entrepris. Nous identifierons les principales stratégies adoptées.

**Un contexte socio-historique**

Sheshatshiu est un petit village du sud-est du Labrador, situé aux abords du lac Melville. La population est d'environ 1 000 habitants. La langue première est l'innu ; l'anglais y est la langue seconde. La présence des Innus dans la région du Lac Melville remonte à au moins 6 000 ans[2]. Sheshatshiu était autrefois un lieu de rassemblement, un lieu de chasse et de pêche estival (poissons, saumons, phoques et oiseaux marins). Les Innus, alors nomades, vivaient plutôt à l'intérieur des terres et assuraient essentiellement leur subsistance en pratiquant la chasse, la pêche, le piégeage et la cueillette. Ce mode de vie en a fait un peuple économiquement et spirituellement attaché à la terre et à ses ressources. Aujourd'hui sédentarisés, plusieurs fréquentent encore des sites de pêche et de chasse ancestraux quelques fois par année. La traite de la fourrure a aussi attiré les Innus à Sheshatshiu. Dès le milieu du 18e siècle, un poste de fourrure y était installé par les Européens colonisateurs. La dépendance croissante des Innus à l'égard des missionnaires, l'arrivée de l'arme à feu et plus tard l'épuisement des ressources fauniques ont rendu ce peuple très vulnérable. Vers les années 1950, le Gouvernement de Terre Neuve et du Labrador a commencé à prendre en charge les Innus : on leur construisit des maisons, les incitant à se sédentariser. Ces derniers ont aussi reçu des fonds du ministère des Affaires indiennes (assurance sociale, pension pour les aînés, allocation familiale), qui les força en retour à inscrire les enfants à l'école. À l'époque, la pression du gouvernement et de l'église était forte pour assimiler les nations autochtones. Au cours des décennies suivantes, les problèmes sociaux se multiplièrent : alcoolisme, toxicomanie, violence, crise d'identité culturelle, etc.

Au cours des années 1970, un changement s'est amorcé : les Innus sont en quête d'autonomisation. Ils ont créé la Nation Innue, une corporation à but non lucratif incorporée au niveau fédéral (Innu Nation, 2000). Le premier objectif est de représenter les Innus du Labrador dans leurs réclamations et leurs droits territoriaux, de même que dans les négociations d'auto-gouvernance. La corporation représente les droits et les intérêts collectifs mais aussi le territoire et le mode de vie. Elle mène des recherches actives en matière d'environnement et de culture et intervient dans des projets pouvant affecter les intérêts de la Nation. Les négociations relatives aux impacts et avantages des projets de développement sont devenues courantes (Innu Nation, 2000). Dans le passé, les faibles retombées locales (parfois nulles) des nombreuses recherches scientifiques menées sur leur territoire et le sentiment chez plusieurs autochtones d'avoir été exploités à cet égard, ont amené la Nation à imposer des principes de recherche. Aujourd'hui, les groupes de recherche désirant travailler avec la Nation Innue doivent s'engager à respecter les individus et leur culture, de même que la confidentialité des

données. Ils s'engagent à inclure la perspective innue dans la recherche, à travailler avec des co-chercheurs innus et à présenter les résultats des études à la communauté. L'information recueillie devient la propriété intellectuelle de la Nation.

**Une problématique socio-environnementale**

Tel que signalé, la problématique de départ pour notre équipe interdisciplinaire du réseau COMERN est celle de la contamination du milieu par le mercure et les atteintes à la santé humaine ; mais on saisira vite que cette problématique doit être considérée dans la perspective d'une situation socio-environnementale globale.

La présence du mercure dans l'atmosphère et son accumulation dans les écosystèmes aquatiques sont accentuées par les activités anthropiques. Dans l'atmosphère, le mercure provient en partie de la combustion d'hydrocarbures (principalement le charbon) et il est transporté au Nord par les vents dominants ; il migre très loin de son lieu d'origine, via le cycle de l'eau. La coupe forestière et l'inondation des territoires entraînent également une présence accrue de mercure dans les écosystèmes aquatiques des régions concernées. Le mercure est transformé en méthylmercure par l'activité bactérienne. Il est assimilé par les micro-organismes, entre dans la chaîne alimentaire et s'accumule ainsi dans les poissons et la faune qui s'en nourrit. Les caractéristiques physico-chimiques des lacs du Labrador les rendent particulièrement vulnérables à la présence de ce contaminant.

La consommation de poissons et de mammifères marins constitue la source première d'exposition au mercure pour les autochtones du Canada[3]. Plusieurs populations autochtones considérées comme étant « à risque » parce qu'elles sont de grandes consommatrices de ces produits ont été suivies et conseillées quant à leurs habitudes alimentaires (Chan *et al.*, 1995 ; Comité de la Baie James sur le mercure, 1995 ; Laliberté *et al.*, 1998 ; Van Oostdam *et al.*, 1999 ; Hansen, 2000). Le mercure affecte en particulier le système nerveux. Les symptômes sont par exemple une diminution de la dextérité, de la sensibilité du toucher, des problèmes neuromoteurs, de mémoire, d'équilibre et d'apprentissage. Ces signes augmentent avec le niveau d'exposition. Dans des cas extrêmes, comme à Minamata au Japon, l'intoxication au mercure peut conduire à la mort. Ce n'est évidemment pas la situation au Labrador.

De nombreuses études sur le mouvement, l'accumulation et les impacts des contaminants sur la santé humaine ont été menées au Nord (Dewailly *et al.*, 1993 ; Van Oostdam *et al.*, 1999 ; MacDonald *et al.*, 2000 ; Muckle *et al.*, 2001 ; Pereg *et al.*, 2002 ; Sandau *et al.*, 2002). Bien que très peu de cas graves d'exposition au mercure aient été observés au Canada (Van Oostdam et *al.*, 1999 ; Scott, 2001), il a été montré récemment qu'une exposition chronique à de petites quantités de mercure peut entraîner des effets néfastes

pour la santé et la qualité de vie en deçà des niveaux d'exposition jugés sécuritaires (Lebel *et al.*, 1996, 1998 ; Dolbec *et al.*, 2001). En même temps, d'autres études d'évaluation du risque recommandent aux autochtones de continuer à consommer de la nourriture sauvage malgré un risque potentiel pour la santé (Kinloch *et al.*, 1992 ; Duhaime, 2001 ; Kuhnlein, 2001). Ces dernières recommandations s'appuient sur le fait que d'une part, les résultats scientifiques et leurs interprétations sont incertains et que d'autre part, les bienfaits de cette nourriture pour la santé sont évidents (qualités nutritives et protection contre plusieurs maladies).

En d'autres termes, le discours scientifique est ambigu :

> Il y a un historique de communication inadéquate concernant les problématiques des contaminants dans les communautés Inuits ; cette situation a conduit à un certain degré d'inquiétude, d'appréhension et de méfiance. Les principaux obstacles à une communication efficace ont été la langue et la culture. (Ukpatiku, 2001, traduction libre)

Les communautés inquiètes et confuses doivent pourtant envisager la gestion de ce risque. « Les Cris du Québec, comme d'autres Premières Nations du Canada, sont plutôt laissés à eux-mêmes à ce sujet. Ils doivent prendre des décisions pragmatiques sur la façon d'équilibrer les avantages et les risques de la consommation de poisson (et d'autres aliments traditionnels) » (Penn, 2002, p. 7, traduction libre). Certaines Nations croient que jusqu'à maintenant, l'impact social du discours scientifique sur leur mode de vie semble beaucoup plus important que l'impact direct des contaminants sur leur santé (Poirier et Brooke, 2000). Il est arrivé que la fermeture de pêcheries commerciales liée à des niveaux élevés de mercure cause une dépression économique sérieuse (Scott, 2001) et un déclin de la consommation de poisson (Wheatley, 1997). Les conséquences ont été parfois dévastatrices car la substitution de la nourriture sauvage par des aliments importés signifie non seulement moins d'exercice physique mais également une diminution de la résistance aux infections et davantage d'obésité, de caries dentaires, d'anémie, de diabète, etc. (Van Oostdam *et al.*, 1999) ; cela entraîne aussi la disparition de certaines traditions et une atteinte à l'identité. « Le problème du mercure s'étend maintenant sur une génération et les pratiques associées à la pêche de subsistance [...] sont désormais perdues ou sont en voie de l'être » (Penn, 2002, p. 7, traduction libre).

Le Northern Contaminants Program Human Health Review Team (2001, traduction libre) résume ainsi la situation :

> - Les autochtones du Nord dépendent en partie des aliments traditionnels qu'ils chassent et pêchent sur leur territoire pour leur apport nutritif, pour leur identité culturelle et pour leur économie.

- Une diète traditionnelle est bien équilibrée et favorise la santé.

- Cependant, la diffusion d'information au sujet de la présence de métaux lourds, de radio nucléotides et de polluants organiques persistants dans les sources d'aliments traditionnels a compromis la confiance des autochtones du Nord à leur nourriture traditionnelle.

- Ils ont besoin d'une réponse à leurs questions : « Ma nourriture est-elle sécuritaire ? Quels sont les risques associés à la consommation des aliments traditionnels ? »

La question du mercure soulève des inquiétudes et une certaine frustration chez les gens de Sheshatshiu. Depuis la création du réservoir hydroélectrique Churchill en 1971, il est toujours déconseillé de consommer le poisson de cet endroit. La pêche commerciale y est interdite. L'exposition au mercure de la communauté de Sheshatshiu a été mesurée il y a 25 ou 30 ans, mais aucun résultat n'a été transmis et aucun suivi n'a été réalisé.

**Des défis majeurs**

Comment envisager la résolution d'une telle problématique, d'une si grande complexité et dont la dimension culturelle est fondamentale ? Comment développer un projet collaboratif avec les gens de Sheshatshiu à cet effet ? Comment envisager ici l'éducation relative à l'environnement ? Parmi les principaux défis que nous rencontrons (outre celui du travail interdisciplinaire entre chercheurs), nous signalerons un défi culturel, un défi éthique et un défi stratégique.

Le défi culturel a trait à la compréhension de la signification des réalités associées à la problématique chez les gens de Sheshatshiu. Il importe de comprendre entre autres que le lien des autochtones à la nourriture « sauvage » va bien au-delà des avantages physiques qu'ils en retirent : la nourriture issue des activités traditionnelles (chasse, pêche, cueillette) a une très grande importance sur le plan social, culturel, économique, éducationnel et spirituel. Par exemple, pour un Inuit, la vie individuelle est la synthèse du corps et de l'esprit (Borré, 1994). La nourriture traditionnelle est essentielle à cette synthèse, à travers la capture, son partage et sa consommation[4]. La capture permet d'entretenir un lien étroit de réciprocité avec la nature. Elle apporte aussi la santé physique par l'exercice et le grand air qu'elle procure. Le partage et la préparation collective de cette nourriture sont importants pour l'identité culturelle et la santé communautaire : c'est un ciment social qui forme l'esprit et le sentiment d'appartenance au groupe. La nourriture est partagée selon une structure complexe, de manière à ce que tous ceux qui sont dans le besoin aient de quoi se nourrir. La consommation de la nourriture sauvage est directement associée à la santé physique et au bien-être. Elle serait plus apte à générer de la chaleur corporelle et de la force que la nourriture

importée du Sud. « Les hambourgeois et les côtelettes de porc peuvent nourrir notre corps, mais sans le caribou et les autres aliments traditionnels, notre âme et notre culture reste affamées » (Ashini, 1995, traduction libre).

L'absence des concepts (et des mots) de contamination et de toxicité, l'invisibilité des phénomènes et la complexité du discours scientifique ont contribué à créer de la crainte et de la confusion chez les autochtones. Par ailleurs, on constate aujourd'hui que les études scientifiques réalisées sans la participation des communautés ont eu peu ou pas de significations sociales (Wheatley, 1997 ; Schell et Tarbell, 1998).

> L'impact sur la santé de la consommation de nourriture traditionnelle ne peut être évalué par la seule mesure de l'exposition aux contaminants. On doit aussi considérer la signification de ce type de nourriture pour les autochtones du Nord. (Van Oostdam *et al.*, 1999, traduction libre)

> Le danger ou le risque, comme l'ont montré des études scientifiques de ces phénomènes, ne sont pas des catégories objectives, ils sont construit socialement. La vulnérabilité au danger est fonction non seulement de la nature intrinsèque du danger mais aussi de la situation géographique et de la condition socio-économique des gens exposés à ce dernier, ainsi qu'à leurs perspectives culturelles sur le danger en question. (Scott, 2001, traduction libre)

Plusieurs recherches actuelles sur les contaminants au Nord mettent donc l'accent sur la communication (Furgal et Bernier, 2001), sur la compréhension de la dynamique de communication (Bruneau, 2001 ; Kuhnlein, 2001 ; Poirier et Brooke, 2000), sur la participation de la communauté et l'intégration des connaissances autochtones et scientifiques (Loring, 2001 ; Ukpatiku, 2001). Créer des ponts entre nos cultures respectives n'implique pas uniquement de prendre en compte les manières d'être et de faire propres à des gens d'origines différentes, mais aussi cela fait appel à des façons appropriées de communiquer : il va sans dire que le mode de communication scientifique de nos institutions universitaires ne convient pas ici. Il faut apprendre à parler en image, apprendre le sens du silence, comprendre les règles implicites de la prise de parole, etc.

> Une communication efficace demande un échange d'informations, d'idées, d'émotions, [...] un dialogue authentique. La communication est un processus, pas seulement un produit : [...] elle devrait entraîner une mobilisation, une prise de conscience, faciliter la compréhension et l'action ou la prise de décisions éclairées. (Van Oostdam *et al.*, 1999, traduction libre)

Un défi éthique est étroitement lié à ce défi culturel. Un questionnement nous habite : quelle est la légitimité de notre intention de recherche ici, à Sheshatshiu ? Qui sommes-nous pour intervenir auprès des gens de cette

communauté ? Est-il légitime de privilégier une question spécifique, celle du mercure, alors qu'on retrouve ici des préoccupations beaucoup plus immédiates et inquiétantes, comme celles de la désintégration culturelle, du diabète, de la violence, etc. ? C'est donc avec respect et précaution que nous envisageons nos rapports avec la communauté innue. Il importe de situer la problématique spécifique du mercure (celle qui correspond à notre mandat) dans l'ensemble de la situation socio-environnementale du milieu, et de ne pas forcer la focalisation des intérêts sur le sujet. Il s'agit de pouvoir répondre à nos objectifs de recherche dans la mesure du possible, tout en induisant une démarche qui est de nature à contribuer à répondre aux véritables préoccupations du milieu. Le choix d'une approche collaborative avec les gens de la communauté répond à ce défi éthique et la politique de recherche que s'est donnée la Nation Innue offre un cadre structurant à cet égard.

Enfin, nous devons relever un défi stratégique, étroitement lié aussi au défi culturel. Il s'agit d'établir peu à peu une relation de confiance mutuelle quant à l'engagement dans la démarche de recherche-intervention. Il importe de clarifier les attentes de chacun, de connaître les talents et possibilités des uns et des autres. Il importe aussi d'éviter l'écueil qui consiste à considérer que « la communauté » de Sheshatshiu, comme toute autre communauté, est homogène, et que les intérêts et aspirations y convergent nécessairement. Avant tout, le choix des co-chercheurs locaux (dûment rémunérés) est d'une importance cruciale puisque ce sont eux qui aident à construire les ponts entre nous et les gens du village. L'apprivoisement mutuel des acteurs dans l'installation d'une approche participative est un processus lent qui demande patience, authenticité et souplesse. L'élaboration d'une entente de recherche où les perspectives innues sont prises en compte correspond à une étape préliminaire déterminante.

Par ailleurs, des contraintes de budget nous empêchent d'envisager des séjours prolongés dans la communauté. Comment optimaliser les séjours sans bousculer la vie des gens du village ? Comment établir une communication à distance efficace dans un tel contexte culturel ? L'ensemble de ces questions trouve réponse peu à peu, dans l'interaction et l'action réflexive.

**Une démarche, des stratégies**

Rappelons le mandat spécifique qui nous a été confié, soit celui de mettre en place une dynamique éducative relative à la problématique de la contamination du milieu par le mercure, dans la perspective de stimuler la participation de la communauté à une meilleure compréhension de cette problématique (surtout en ce qui a trait à sa dimension socio-culturelle) et à la recherche de solutions appropriées. En fonction des caractéristiques du contexte de Sheshatshiu et face aux défis que pose un tel projet de recherche-

intervention collaborative, nous avons adopté l'approche, la démarche et les stratégies suivantes.

Précisons d'abord que l'éducation est ici conçue comme un processus de déploiement des possibilités des personnes et des groupes sociaux, d'émancipation, de prise en charge autonome des réalités qui les concerne et de développement d'un agir critique. Une telle conception s'inspire principalement des écrits de Paulo Freire (1972) et de Carr et Kemmis (1986). L'éducation relative à l'environnement correspond à une démarche d'appropriation de son milieu (avec ses dimensions naturelles et culturelles), d'investigation des réalités socio-environnementale et de développement de projets de résolution de problème ou d'écodéveloppement (Sauvé *et al.*, 2001). En contexte innu, en raison de la cosmologie qui ne sépare pas l'humain de la nature et selon laquelle la nourriture prélevée à la nature est essentielle à la synthèse corps-esprit, l'éducation relative à l'environnement est indissociable de la prise en compte des questions de santé : le champ théorique et pratique de l'éducation relative à la santé environnementale (encore peu développé) trouve ici un terreau fertile de réflexions et de pratiques ancrées dans la culture autochtone.

> La santé représente l'ensemble et l'équilibre entre tous les aspects interreliés du bien être. L'équilibre est perçu par les aborigènes comme étant en étroite relation avec l'environnement, avec des comportements appropriés qui assurent le maintien d'une bonne santé. L'identité culturelle est exprimée par des valeurs traditionnelles comme le respect et la responsabilité pour l'environnement et ses ressources, lesquelles favorisent la santé physique, culturelle et spirituelle. (Wheatley et Paradis, 1996 *in* Van Oostdam *et al.*, 1999, traduction libre)

La démarche à laquelle nous convions la communauté de Sheshatshiu correspond à celle d'une recherche participative (Lammerinck et Wolffers, 1998 ; Le Boterf, 1998) : **explorer, comprendre et agir ensemble**. Certes, si nous souhaitons idéalement mener une démarche de participation intégrale, adoptant la dynamique balisée d'une véritable recherche-action (telle que proposée par Stapp *et al.*, 1996), nous devons avant tout composer avec les caractéristiques et possibilités du milieu et adopter une stratégie de planification de type émergeante, ce qui implique inévitablement des compromis méthodologiques. L'important est de tout mettre en œuvre pour favoriser la plus grande participation possible aux différentes étapes et aux différents aspects de la recherche.

Une première étape consiste à **explorer ensemble** les réalités socio-environnementales locales, adoptant une approche critique. Auprès des adultes (les leaders communautaires, les aînés et les autres membres de la communauté), les stratégies utilisées sont l'entrevue individuelle (ou

l'entrevue d'un noyau naturel de personnes, un couple par exemple) et les rencontres de groupe (dont l'intersubjectivité peut stimuler l'émergence de nouveaux éléments). Il s'agit là de moments privilégiés où le questionnement devient le déclencheur d'une exploration par les participants de leurs propres savoirs, croyances, attitudes, valeurs, agir, etc., en somme des différents aspects de leur rapport au monde. L'accent est mis entre autres sur la recherche des mots en langue innue qui expriment la nature, l'environnement, la santé, le rapport au monde ; nous cherchons à mettre en lumière le sens fondamental de ces mots et la vision du monde dont ils témoignent. Auprès des plus jeunes, à l'école, la stratégie est celle de la cueillette de photos par les enfants dans le milieu, témoignant des éléments jugés positifs de ce dernier ainsi que des problèmes repérés ; une discussion de groupe s'anime ensuite autour d'une murale collective regroupant les photos de chaque équipe. Les membres de la communauté, les parents et les aînés en particulier, sont invités à se joindre aux jeunes pour ces moments de discussion : il nous paraît souhaitable en effet que l'école devienne le centre d'une dynamique communautaire pour l'éducation relative à l'environnement et à la santé. Certes, il nous faut toutefois composer avec les rapports actuellement existants entre une école exogène, non-autochtone, et la communauté, dont certains membres ne paraissent pas favorables à une telle association avec l'école.

Cette première étape d'exploration est ainsi faite d'entrevues et de discussions formelles et informelles, de nature itérative. On revient sur la question et on va plus loin à chaque fois. Si les premières rencontres ne sont pas centrées sur la problématique spécifique des contaminants, ni sur celle du mercure, elles recentrent progressivement le propos sur ces questions, toujours envisagées dans une perspective écosystémique. Peu à peu, les participants peuvent clarifier leurs propres représentations (Moscovici, 1986 ; Jodelet, 1989), ils identifient et caractérisent les composantes socio-culturelles de la problématique, ils explicitent les savoirs traditionnels dont ils sont porteurs (Grenier, 1998). Ils formulent les questions qui les préoccupent. Par exemple : Y a-t-il du mercure dans les lacs où l'on pêche ? Les aliments traditionnels sont-ils bons (sécuritaires) à manger ? Contiennent-ils des contaminants ? Comment faire pour savoir si un poisson ou un gibier est contaminé ? Suis-je contaminé ? Quels sont les symptômes ? Les aliments du super marché sont-ils bons pour la santé ? Quels sont les risques ? Les avantages ? Les enfants sont-ils à risque ? Pourquoi les gens de la communauté sont-ils plus malades qu'avant ? Pouvons-nous faire confiance de nouveau à des chercheurs du Sud ? Que faire maintenant ? Que faire demain ? Et après ? Qui est responsable ? Ne faisons-nous pas déjà des pressions sur les gouvernements pour protéger notre territoire ? Pourquoi n'arrête-t-on pas les centrales thermiques du Sud ? Un questionnement et une inquiétude sont également soulevés concernant les intentions des équipes de recherche ; par exemple

certaines personnes se demandent s'il s'agit d'initiatives gouvernementales portant des agendas cachés.

Ces observations préliminaires constituent les résultats de cette première étape de la démarche éducative proposée.

La deuxième étape consiste à poursuivre l'investigation pour tenter de **comprendre ensemble** les causes et les effets des problèmes qui préoccupent la communauté et plus spécifiquement ceux qui ont trait aux contaminants, dont le mercure. C'est ici que nous souhaitons mettre en œuvre un véritable dialogue des savoirs (selon l'expression d'Alzate Patiño *et al.*, 1993). D'une part, nous mettons à profit les diverses compétences disciplinaires et interdisciplinaires des membres du réseau COMERN pour apporter les informations actuellement disponibles, en réponse aux questions soulevées au sein de la communauté ; à cet effet, différentes stratégies de communication ont été retenues par les co-chercheurs innus (Stiles et Usher, 1998) : des émissions de radio, un dépliant, des rencontres individuelles et un atelier communautaire. Les membres des équipes du domaine de la biogéochimie et de la santé poursuivent également, en collaboration avec la communauté, la recherche d'informations plus contextualisée à travers la cueillette et l'analyse de données relatives aux concentrations de mercure dans les écosystèmes lacustres, dans les poissons, dans le gibier, dans les aliments du supermarché, ainsi que dans les cheveux et le sang des membres de la communauté ; des données relatives à la santé et aux habitudes alimentaires sont également colligées. Mais d'autre part, le savoir d'expérience et le savoir traditionnel des Innus est également valorisé. Entre autres, cela permet de concevoir des designs méthodologiques plus appropriés et cela favorise une interprétation plus juste des résultats. Ces savoirs sont mis en relation avec le savoir scientifique, tantôt le complétant, tantôt le confrontant. Cela stimule l'esprit critique, de part et d'autre. Un tel dialogue des savoirs contribue à enrichir la recherche et à rendre les résultats plus crédibles.

Au centre des discussions, apparaît la santé en relation avec l'alimentation, composante intégrale du bien-être chez les autochtones. La consommation de nourriture traditionnelle est encouragée parce qu'elle comporte de nombreux avantages. La présence et l'impact des contaminants sont explorés et relativisés. En ce sens, cette démarche réflexive interpelle les choix de la diète actuelle (moderne et traditionnelle) et met en évidence les liens entre l'alimentation, la santé physique et psychique, le mode de vie et l'environnement. Elle amène à considérer la qualité globale de l'alimentation.

Enfin, nous espérons pouvoir amorcer éventuellement une troisième étape, celle qui concerne **l'agir ensemble**. Notre recherche participative implique en effet la recherche de solutions appropriées, rigoureusement fondées et

culturellement et socialement acceptables. Si à l'origine, l'initiative de cette recherche était en partie exogène, il importera d'être attentif au processus d'appropriation (s'il y a lieu) de la problématique et du processus par les gens de la communauté. La dynamique de recherche de solutions doit être endogène. Certes, des solutions concrètes pourront être envisagées au quotidien, permettant de minimiser les risques de contamination et maximiser les bienfaits : par exemple, un régime alimentaire intégrant des espèces de poissons moins contaminés et limitant la consommation de plus gros poissons piscivores. Mais au bout du compte, le processus d'investigation critique des réalités socio-environnementales ne peut que déboucher dans la sphère politique. Dans une perspective écosystémique, l'étude de la problématique des contaminants amène à prendre conscience des effets et des impacts des modes de vie du Sud sur les populations du Nord, et de l'aliénation de ces dernières à l'égard de problèmes qui minent leur santé et leur âme à la fois. On retrouve ici les préoccupations du courant de la critique sociale en l'éducation relative à l'environnement (Robottom et Hart, 1993), qui vise le développement d'un pouvoir-faire en matière d'environnement au sein des groupes sociaux. Et ce pouvoir-faire implique entre autres la dénonciation et la légitime revendication. L'éducation relative à l'environnement devient ici également une éducation politique. En ce sens entre autres, elle ne peut être prise en charge que par les acteurs du milieu.

**Conclusion**

À travers la présentation de la problématique de la contamination par le mercure et l'urgence d'un processus de recherche-intervention collaborative avec les Innus du Labrador, cet article a permis de mettre en lumière les liens étroits entre environnement, culture et développement. La culture innue, comme celle des peuples autochtones en général, nous invite à repenser notre rapport à l'environnement, à remettre en question la rupture entre le corps et l'esprit, entre l'humain et la nature. La santé des écosystèmes est étroitement liée à la santé humaine. L'alimentation prend une toute autre dimension dans la culture traditionnelle innue ; elle est le lien intime entre l'humain et la nature, à travers l'animal ou la plante que l'on mange. Chez les Innus, ce que l'on mange façonne ce que l'on est. Ici, l'idée de développement n'a de sens que si cela consiste à libérer les gens des entraves à l'actualisation de leur culture propre. Or si ces entraves proviennent initialement d'institutions exogènes, soit l'école et l'église, qui ont grandement contribué à priver les jeunes Innus des enseignements de leurs aînés, elles sont actuellement renforcées par les modes de développement économiques du Sud.

La recherche-intervention que nous avons entreprise, à partir de la problématique spécifique de la contamination par le mercure, nous amène en fin de compte à une réflexion en profondeur sur les effets et impacts de la

mono-culture dominante qui induit le type de développement de nos sociétés et qui provoque la désintégration culturelle chez les peuples autochtones d'ici et d'ailleurs. Cette recherche-intervention nous amène également à réfléchir sur les processus d'éducation relative à l'environnement dans de tels contextes, plus spécifiquement en matière d'éducation relative à la santé environnementale. Avec nos partenaires innus, nous sommes à l'écoute des approches et stratégies du domaine de l'ethnoéducation ; nous tentons de vivre ensemble une praxis, où la réflexion dans l'action est de nature à faire émerger de nouveaux éléments d'une théorie éducative, en lien avec une théorie de l'action environnementale. À suivre ...

**Notes**

1 Ce projet de recherche-intervention (ERE-Mercure) fait partie d'une vaste étude pan-canadienne sur le mercure (COMERN : *Collaborative Research Network Program on the Impacts of Atmospheric Mercury Deposition on Large Scale Ecosystems in Canada*) pilotée par Marc Lucotte de l'Université du Québec à Montréal. Cette étude a pour but de mieux comprendre les modes de transmission et d'accumulation du mercure dans les écosystèmes aquatiques et terrestres et d'en évaluer l'impact sur la santé des collectivités susceptibles d'être exposées à ce métal. Une importante subvention a été accordée par le Conseil de recherches en sciences naturelles et génie du Canada (CRSNG).

2 La synthèse historique de ce paragraphe provient principalement de MacKenzie (1982), à partir de Tanner (1979) et de Mailhot (1999).

3 La description de la problématique de la contamination par le mercure au Canada présentée dans ce paragraphe est extraite d'un rapport interne réalisé conjointement par l'équipe santé (sous la responsabilité de Donna Mergler) et notre équipe éducation du réseau COMERN, voir Mergler *et al.*, 2002.

4 Les éléments de ce paragraphe relatifs à la perspective autochtone sur la nourriture et la santé sont tirés de Van Oostdam et collaborateurs (1999).

**Notes biographiques**

**Hélène Godmaire** est titulaire d'une maîtrise et d'un doctorat en biologie aquatique. Elle est également diplômée du programme court de 2e cycle en éducation relative à l'environnement à l'UQAM. Dans le cadre de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, elle coordonne actuellement le volet d'éducation relative à l'environnement du projet COMERN (*Collaborative Research Network Program on the Impacts of Atmospheric Mercury Deposition on Large Scale Ecosystems in Canada*).

**Lucie Sauvé** est professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Au sein de cette institution, elle est titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, membre de l'Institut des sciences de l'environnement et directrice du Programme d'études supérieures en éducation relative à l'environnement (ERE). Elle dirige des projets de recherche principalement axés sur l'institutionnalisation de l'ERE en milieu scolaire, sur la formation des enseignants et autres éducateurs, et sur l'intervention en milieu communautaire, tant au Québec qu'en contexte de coopération internationale. Elle est responsable du projet ERE-Mercure, dans le cadre du réseau COMERN.

**Jacinthe Boileau** détient un baccalauréat en anthropologie et poursuit actuellement ses études à la maîtrise en sciences de l'environnement à l'Université du Québec à Montréal. Sa recherche, sous la direction de Lucie Sauvé et de Carole Lévesque, porte sur les possibilités et les enjeux d'une stratégie d'éducation relative à l'environnement axée sur la problématique des contaminants auprès des Innus de Sheshatshiu, au Labrador.

**Références**


Alzate Patiño A., Castillo Lara, L.A., Garavito, B.A. et Muñoz, P. (1993). *Propuesta pedagógica para el desarrollo local ambiental. Una estrategia en construction.* Colombia : Planeta Rica, Grafisinú.

Ashini, D. (1995). *Address to the Canadian Bar Association.* 12 avril 1995, St-John's, Terre-Neuve.

Borré, K.S. (1994). The healing power of seal : the meaning of Inuit health practice and belief. *Arctic Anthropology, 31,* 1-15.

Bruneau, S. (2001). *Incorporation of Scientific Knowledge into Inuit Knowledge in Nunavik.* Beauport : Public Health Research Unit, Centre hospitaplier Universitaire de Québec.

Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical.* Geelong : Deakin University Press.

Chan, H.M., Kim, C., Khoday, K., Receveur, O. et Kunlein, H.V. (1995). Assessment of dietary exposure to trace metals in Baffin Inuit food. *Environmental Health Perspectives, 103,* 7-8.

Comité de la Baie James sur le mercure. (1995). *Mercure : Questions et réponses.* Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Dewailly, E., Ayotte, P., Bruneau, S., Laliberté, C., Muir, D.C.G. et Norstrom, R.J. (1993). Inuit exposure to organochlorines through the aquatic food chain in Arctic Québec. *Environmental Health Perspectives,101,* 618-620.

Dolbec, J., Mergler, D., Sousa Passos, C.-J., Sousa de Morais, S. et Lebel, J. (2001). Sequential Analysis of Hair Mercury Levels in Relation to Fish Diet of an Amazonian Population, Brazi. *The Science of the Total Environment, 271,* 87-97.

Duhaime, G. (2001). Le dilemme alimentaire autochtone. *Le Devoir* (Montréal), 25 et 26 août 2001, p. A-11.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed.* New York : Herder and Herder.

Furgal, C. et Bernier, S. (2001). Decision Making and Diet in the North : Balancing the Physical, Economic and Social Components. *In* S. Kalhok (dir.), *Synopsis of Research Conducted under the 2000-2001 Northern Contaminants Program.* Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, p. 42-52.

Grenier, L. (1998). *Connaissances indigènes et recherche. Un guide à l'intention des chercheurs.* Ottawa : CRDI.

Hansen, J.C. (2000). Environmental contaminants and human health in the Arctic. *Toxicology Letters, 112-113,* 119-125.

Innu Nation. (2000). *Innu Nation.* Consulté en décembre 2002 sur www.innu.ca/the_innu.html.

Innu Nation Community Consultation on Land Right Negotiations. (1998). *Money doesn't last, the land is forever. Final Report.* Sheshatshiu : Innu Nation Community Consultation on Land Right Negotiations.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. *In* D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales.* Paris : Presses Universitaires de France, p. 31-62.

Kinloch, D., Kuhnlein, H. et Muir, D.C.G. (1992). Inuit Foods and Diet : a Preliminary Assessment of Benefits and Risks. *The Science of the Total Environment, 122,* 247-278.

Kuhnlein, H. (2001). Nutrients Benefits of Arctic Traditional/Country Foods. *In* S. Kalhok (dir.), *Synopsis of Research Conducted under the 2000-2001 Northern Contaminants Program.* Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, p. 56-64.

Laliberté, C., Grondin, J. et Dewailly, E. (1998). *Consultation en vue de la mise sur pied d'un programme d'information pour les communautés innues : La consommation des œufs d'oiseaux marins.* Beauport : Centre de santé publique de Québec.

Lammerink, M.P. et Wolffers, I. (1998). *Approches participatives pour un développement durable.* Paris : Éditions Karthala et IPD.

Lebel, J., Mergler, D., Bélanger, S., Larribe, F., Panisset, M., Bowler, R., Baldwin, M. et Hudnell, K. (1998). Preliminary Evidence of Neurotoxicity Associated With Eating Fish From the Upper St. Lawrence River Lakes. *Neurotoxicology, 19*(4-5), 691-702.

Lebel, J., Mergler, D., Lucotte, M., Amorim, M., Dolbec, J., Miranda, D., Arantès, G., Rheault, I. et Pichet, P. (1996). Evidence of early nervous system dysfunction in Amazonian populations exposed to low-levels of methylmercur. *Neurotoxicology, 17,* 157-168.

Le Boterf, G. (1998). La recherche participative comme processus de formation critique. *In* Lammerink, M. P. et Wolffers, I. (dir.), *Approches participatives pour un développement durable.* Paris : Éditions Karthala et IPD, p. 59-73.

Loring, E. (2001). Training and Support for Regional Contaminant Coordinators. *In* S. Kalhok (dir.), *Synopsis of Research Conducted under the 2000-2001 Northern Contaminants Program.* Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, p. 320-322.

MacDonald, R.W., Barrie, L.A., Bidleman, T.F., Diamond, M.L., Gregor, D.J., Semkin, R.G., Strachan, W.M.J., Li, Y.F., Wania, F., Alaee, M., Alexeeva, L.B., Backus, S.M., Bailey, R., Bewers, J.M., Gobeil, C., Halsall, C.J., Harner, T., Hoff, J.T., Jantunen, L.M.M., Lockhart, W.L., Mackay, D., Muir, D.C.G., Pudykiewicz, J., Reimer, K.J., Smith, J.N., Stern, G.A., Schroeder, W.H., Wagemann, R. et Yunker, M.B. (2000). Contaminants in the Canadian Arctic : 5 Years of Progress in Understanding Sources, Occurrence and Pathways. *Science of the Total Environment, 254*(2-3), 93-234.

MacKenzie, M. (1982). The Language of the Montagnais and Naskapi in Labrador. *In* H. Paddock (dir.)., *Languages of Newfoundland and Labrador.* St-John's : Memorial University of Newfoundland, pagination inconnue.

Mailhot, J. (1999). Aux pays des Innus. Les gens de Sheshatshiu. *Recherches amérindiennes au Québec, Collection Signes des Amériques, 9* (réimpression), 19-51.

Mergler, D., Sauvé, L., De Grosbois, S. et Godmaire, H. (2002). *Ecosystem and health : Community involvment in a transdisciplinary project on environment mercury exposure with the Innu Nation.* Rapport interne : COMERN.

Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. *In* W. Doise, A. Palmonari et M.-J. Chombart de Lauwe (dir.), *L'étude des représentations sociales.* Paris : Delachaux et Niestle, p. 34-80.

Muckle, G., Ayotte, P., Dewailly, E., Jacobson, S.W et Jacobson, J.L. (2001). Determinants of polychlorinated biphenyls and methylmercury exposure in Inuit women of childbearing age. *Environmental Health Perspectives, 109*(9), 957-963.

Northern Contaminants Program Human Health Review Team (2001). Contaminants and Human Health in the Canadian Arctic : an Update. *In* S. Kalhok (dir.), *Synopsis of Research Conducted under the 2000-2001 Northern Contaminants Program.* Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, p. 77-86.

Penn, A. (2002). *Public Health, Exposure to Mercury and the Monitoring of Mercury in Fish.* Hydro-electric utilities workshop presentation. Cree Regional Authority, Montréal.

Pereg, D., Dewailly, E., Poirier, C.G. et Ayotte, P. (2002). Environmental exposure to polychlorinated biphenyls and placental CYP1A1 activity in Inuit women from northern Quebec. *Environmental Health Perspectives, 110*(6), 607-612.

Poirier, S. et Brooke, L. (2000). Inuit perceptions of contaminants and environmental knowledge in Salluit, Nunavik. *Arctic anthropology, 37*(2), 78-91.

Robottom, I. et Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education. Engaging the Debate.* Deakin (Victoria) : Deakin University Press.

Sandau, C.D., Ayotte, P., Dewailly, E., Duffe, J. et Norstrom, P.J. (2002). Pentachlorophenol and hydroxylated polychlorinated biphenyl metabolites in umbilical cord plasma of neonates from coastal population in Quebec. *Environmental Health Perspectives, 110*(4), 411-417.

Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S. et Dubé, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive.* Montréal : Hurtubise HMH ltée.

Schell, L.M. et Tarbell, A.M. (1998). A partnership study of PCBs and the health of Mohwak youth : lessons from our past and guidelines for our future. *Environmental Health Perspectives, 106*(Supplément 3), 833-840.

Scott, R.T. (2001). Becoming a mercury dealer : Moral implications and the construction of objective knowledge for the James Bay Cree. *In* C.H. Scott (dir.), *Aboriginal autonomy and development in Northern Quebec and Labrador.* Vancouver : UBC Press, p. 175-205.

Stapp, W.B., Wals, A.E.J. et Stankorb S.L. (1996). *Environmental Education for Empowerment.* Dubuque, Iowa : Kendall/Hunt.

Stiles, J.M. et Usher, P.J. (1998). *A guide to making presentations in Northern communities for the Northern contaminants program.* Inuit Tapirisat of Canada.

Tanner, A. (1979). The Naskapi-Montagnais of Labrador : An introduction. *Indian and Inuit Supporter, 1*(1), 3-5.

Ukpatiku, E. (2001). Kivalliq Inuit Association Regional Contaminants Coordinator : a Five-Year Strategy of Communication and Action on Contaminant Issues in the Canadian Arctic. *In* S. Kalhok (dir.), *Synopsis of Research Conducted under the 2000-2001 Northern Contaminants Program.* Ottawa : Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, p. 342-344.

Van Oostdam, J., Gilman, A.E., Dewailly, P., Usher, B., Wheatley, H., Kuhnlein, S., Neve, J., Walker, B., Tracy, M., Feeley, V. et Kwavnick, J.B. (1999). Human health implications of environmental contaminants in Arctic Canada : a review. *The Science of the Total Environment, 230,* 1-82.

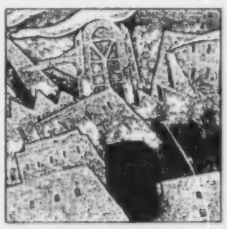
Wheatley, M. (1997). Social and cultural impacts of mercury pollution on aboriginal peoples in Canada. *Water, Air and Soil Pollution, 97*(1-2), 85-90.

Wheatley, M. et Paradis, S. (1996). Balancing human exposure, risk and reality : questions raised by the Canadian Arboriginal methylmercury program. *Neurotoxicology, 17*(1), 251-256.

# Développement touristique et éducation relative à l'environnement : Conflits de représentations autour du projet de valorisation muséographique d'un territoire

**Résumé :** Dans un secteur rural au nord-est de la France, une collectivité locale souhaite relancer son économie en développant un projet de tourisme proposant diverses approches d'éducation relative à l'environnement, centrées sur l'environnement-nature. Pour la conception de ce « Pôle Nature », des personnes aux intérêts parfois très divergents (élus, chasseurs, pêcheurs, agriculteurs, naturalistes, scientifiques, éducateurs, etc.) ont été sollicitées. Dans le cadre de cet article, nous souhaitons montrer que les principales réserves et réticences exprimées sur ce projet peuvent s'interpréter par la présence d'un conflit de représentations relatives aux pratiques touristiques entre des acteurs ayant des rapports à la nature différents.

***Olivier Rousseau***
*Muséum national d'Histoire naturelle de Paris, Centre de recherche et de formation en écoéthologie - Communauté de Communes de l'Argonne Ardennaise*
et
***Yves Girault***
*Muséum national d'Histoire naturelle de Paris*



**Abstract :** In a rural sector in the North-East of France, a local community wishes to promote its economy by developing a tourism project that proposes different environmental education approaches based on the environment as nature. For the design of this « Pôle Nature », people with sometimes very divergent interests (elected officials, hunters, fishermen, farmers, naturalists, scientists, teachers, etc.) were solicited. Within this paper, we wish to show that the principal reserves expressed on this project can be explained by the presence of a conflict on the representations of tourism practices between the actors that have different relationships with nature.

La Communauté de Communes de l'Argonne Ardennaise (désignée par son sigle officiel 2C2A dans la suite de notre propos) est une collectivité locale qui associe une centaine de communes dans une action globale de développement et d'aménagement du territoire. Partant de l'idée que cette action peut s'appuyer sur la valorisation de l'environnement naturel, la 2C2A souhaite développer le tourisme en mettant en œuvre la réalisation d'un projet appelé « Pôle Nature ».

À partir du cadre de la recherche doctorale que nous menons sur ce projet particulier, nous voulons objectiver une démarche, par essence très complexe, de mise en valeur d'un territoire où tentent de se côtoyer certaines approches d'éducation relative à l'environnement (ERE) et de développement touristique. Nous tentons également d'identifier les facteurs pouvant influencer, de manière significative, la dynamique d'un tel processus. C'est l'un de ces facteurs que nous nous proposons d'étudier dans cet article, apportant ainsi un éclairage particulier sur les relations complexes pouvant se tisser entre environnement, culture, développement et ERE.

Ainsi, après avoir défini plus en détails les caractéristiques de ce projet, nous expliciterons le cadre de notre recherche puis reprendrons les principales conclusions d'une première étude que nous avons effectuée (Rousseau et Girault, 2002), qui serviront de point de départ pour la présente investigation. Dans la suite de notre propos, nous montrerons que les principales oppositions exprimées autour de la conception du Pôle Nature peuvent être associées à des différences de représentations relatives aux pratiques touristiques, telles que véhiculées par des acteurs ayant des rapports à la nature différents.

## 1. Cadre du projet Pôle Nature

Ce Pôle Nature a pris naissance au nord-est de la France, dans la région Champagne-Ardenne, plus précisément dans le sud-est du département des Ardennes où 100 communes sont, bon gré mal gré, rassemblées au sein de la 2C2A, établissement public de coopération intercommunale. La mission de cette structure est la revitalisation de ce secteur rural qui possède un tissu socio-économique fragile, corrélé à une crise démographique importante puisque sa densité de population est de 15 habitants/km$^2$. C'est deux fois moins que la densité moyenne de l'espace rural français[1].

Le territoire administratif de cette collectivité locale présente, à travers ses 120 000 hectares, une grande diversité sur le plan paysager. En effet, d'ouest en est, on parcourt les horizons sans fin des plaines champenoises crayeuses dominées par la culture extensive et intensive, puis une succession de pâtures, de bois et de cultures dans la vallée de l'Aisne dont les sols argileux sont très sensibles aux inondations, jusqu'à pénétrer le massif siliceux de l'Argonne, dont les sols pauvres et acides sont dévolus à la sylviculture.

C'est dès sa création en 1998 que la 2C2A définira le tourisme comme étant un des axes prioritaires de sa politique de développement local. À cette époque, son choix s'appuyait sur l'expertise d'un cabinet d'étude belge qui avait réalisé un diagnostic du territoire et proposé une stratégie ainsi qu'un programme d'action visant à développer le tourisme. Initialement commanditée par l'association de développement économique à l'origine de la 2C2A, cette étude fonde, en grande partie, la politique touristique associée au Pôle Nature. C'est pourquoi, il est intéressant de partir de ce travail pour mieux comprendre le projet.

Afin de répondre à l'objectif de faire séjourner des visiteurs sur le territoire et ainsi développer l'économie locale, le bureau d'étude, dont il est question ici, avait analysé les différents éléments de l'environnement en termes de ressources potentielles. Étaient ainsi distinguées des ressources liées à l'espace naturel (forêt, rivières, lacs, sites naturels, campagne, etc.), des ressources liées à l'espace construit (ville, villages, châteaux, abbayes, etc.) et des ressources liées à l'activité humaine (gastronomie, artisanat, culture, folklore, etc.). À l'époque, le rapport d'expertise concluait (Contour-T.H.R., 1997*a* et 1998) que les « ressources » touristiques les plus attractives et compétitives en Argonne Ardennaise étaient au nombre de deux : « la nature » et « les sports et loisirs de plein air ». Cette seconde ressource, fortement liée à la première, se référait au potentiel des pratiques touristiques suivantes : la randonnée (pédestre / cyclo / équestre), le VTT (véhicule tout terrain), la pêche et la chasse. Quant à la « nature », elle était considérée comme principale ressource touristique du territoire de part ses qualités intrinsèques (riche, diversifiée, préservée, paysagère) et de par le savoir-faire en matière d'explication existant depuis longtemps dans le secteur et particulièrement dans l'un des villages du territoire.

Partant de ces résultats, la stratégie proposée pour développer le tourisme reposait, explicitement, sur l'idée suivante :

> Le produit touristique de l'Argonne est encore à l'état embryonnaire. Il est nécessaire de structurer le produit et d'en élever le niveau de qualité, notamment en développant des activités basées sur le potentiel des ressources. (Contour-T.H.R., 1997*a*, p. 128)

Ainsi, cette stratégie consistait à valoriser, en premier lieu, la « nature préservée » du territoire avant de penser à valoriser d'autres ressources touristiques (lieux de baignade, stations équestres, monuments classés, sites militaires, etc.) jugées moins attractives pour lancer un développement touristique. Concrètement, la première action qu'il convenait de mettre en œuvre était la création d'équipements structurants : un pôle d'attraction majeur sur le thème de la découverte et de l'interprétation de la nature (Contour-T.H.R., 1997*b* et 1997*c*).

Forte donc de cette stratégie, la 2C2A fit appel à différents acteurs de l'environnement (chasseurs, pêcheurs, agriculteurs, naturalistes, scientifiques, éducateurs, etc.) afin de valider, enrichir et approfondir, au niveau du contenu, cette proposition d'un tourisme de découverte de la nature. Un tourisme où chacun pourrait venir découvrir, apprécier, pratiquer et apprendre à connaître cette nature. En somme, un tourisme où pourrait se développer diverses approches de l'ERE centrées, selon l'expression proposée par Sauvé (1997, 2002), sur l'environnement-nature (à apprécier, à respecter, à préserver). Un tourisme permettant à ces diverses approches de se développer dans un contexte d'éducation non formelle. C'est ainsi que le moteur principal de la politique de développement touristique de ce territoire deviendra le Pôle Nature. Ce projet comprend :

- Un site de découverte et d'interprétation de la nature, composé d'un centre muséographique et de divers aménagements ludiques et pédagogiques dans une parcelle forestière. Ce lieu, dont la construction a débuté en 2003, développera principalement une approche éducative « au sujet de l'environnement » selon la typologie de Lucas (1981). La typologie de Lucas (1981) est présentée entre autres dans Sauvé (1997).
- Un réseau de sites naturels interprétés *in situ* et répartis sur l'ensemble du territoire. Dans l'état actuel des réflexions de la 2C2A, ces sites devraient développer une approche éducative « au sujet de », « dans et par » (Lucas, 1981) l'environnement.
- Un centre de recherche et de formation en éco-éthologie (2C2A-CERFE), inauguré en 1999 et qui développe, entre autres, une approche éducative « au sujet de » et « pour » (Lucas 1981) l'environnement (conservation de la biodiversité).

Comme il est possible de le comprendre suite à cette présentation, le projet Pôle Nature se trouve à la confluence de deux stratégies. L'objectif de la première, historiquement à la base de tout le projet, est le développement économique du territoire via le développement du tourisme. Pour les tenants de cette stratégie, l'environnement n'est perçu que comme une ressource touristique exploitable. Pour aboutir à leur fin, ils ont donc retenu un deuxième objectif : faire découvrir l'environnement naturel du territoire de la 2C2A à des gens venus d'ailleurs. Ils ont ainsi opté pour la création, sur tout le territoire, de différents équipements attractifs dont l'ensemble contribue à proposer une ERE centrée sur un environnement-nature. Dans un but de clarification pour notre propos ultérieur, nous posons que le premier objectif correspond à une stratégie économique, et le second à une stratégie sociale.

## 2. Cadre de l'étude

L'objectif de cette recherche interprétative est de comprendre la dynamique de ce projet Pôle Nature. Cette étude s'inscrit, en réalité, dans le cadre plus

large d'une recherche-action doctorale au sein de laquelle cette compréhension nous permettra d'agir sur le projet en vue de faire émerger une théorie de l'action. *In fine*, nous souhaitons proposer des outils qui permettent à tout porteur de projet d'optimiser sa (ou ses) stratégie(s) de valorisation muséologique et touristique d'un territoire. Pour ce faire, nous tenterons, dans le présent article, de mettre en évidence un des facteurs pouvant influencer de manière significative la dynamique du projet.

Nous pensons que les deux stratégies retenues (économique et sociale) dans le but de valoriser le territoire risquent fort, à terme, de se révéler antagonistes et ce, en dehors de tout jugement de valeur porté sur les conceptions structurant chacune de ces stratégies (une approche ressourciste pour le développement économique et des approches centrées sur l'environnement-nature pour l'ERE). En effet, comment attirer un flux suffisant de touristes pour favoriser le développement économique, tant attendu dans cette région, sans pour autant atteindre une sur-fréquentation qui conduira inévitablement à une profonde perturbation des milieux naturels, voire même, dans un deuxième temps, à la désaffection du public si le territoire ainsi modifié ne correspond plus à l'offre initiale de « nature préservée » ? Nous prétendons donc que si toute la dynamique du projet est uniquement mue par ces deux objectifs, pour ne pas tuer « la poule aux œufs d'or », et tendre, ainsi, vers ce qui pourrait être un échec total, les protagonistes de ce projet devraient s'astreindre à respecter un équilibre ténu entre la stratégie sociale et économique. Or, ce n'est pas ce que montre la première analyse de contenu que nous avons effectué (Rousseau et Girault, 2002) sur les entretiens menés auprès des 53 personnes impliquées préférentiellement dans la conception de ce projet (élus de la 2C2A, techniciens en charge du dossier et partenaires-nature réunis au sein d'un comité scientifique)[2]. En effet, si les deux stratégies sont bien présentes dans les représentations des acteurs du Pôle Nature, les critiques et les craintes sont, par contre, centrées sur d'autres variables que cette recherche d'équilibre.

Ainsi, la stratégie économique du projet, tant dans son objectif que dans son mode d'action, est décrite par une très large majorité d'acteurs. Cependant, nombreux sont ceux qui doutent de la rentabilité de ce type d'utilisation et de valorisation de l'environnement. Ce Pôle Nature sera-t-il assez attractif pour drainer un nombre suffisant de touristes justifiant, ainsi, l'investissement initial ? Aux yeux de certains, le territoire de la 2C2A ne recèle pas les critères nécessaires au développement du tourisme, en termes de climat, d'infrastructures humaines ou d'éléments physiques naturels attractifs (eau, montagne, par exemple).

La stratégie sociale est également décrite et même appréciée par une majorité d'acteurs. Que ce projet puisse permettre d'apprendre à connaître, respecter et préserver la nature leur semble une très bonne chose, même si nombreux

sont ceux qui ont du mal à faire le lien et voir la cohérence entre les différents éléments du projet (site d'interprétation de la nature, sites naturels et centre de recherche). Par contre, certains critiquent ce Pôle Nature car ils ne se retrouvent pas dans l'environnement-nature qui est mis en avant. L'acquisition de connaissances sur la nature leur semble totalement inutile même s'ils admettent que les citadins, touristes potentiels, puissent être intéressés par cet aspect.

Mises à part les deux stratégies du projet, une autre zone de tension ressortait particulièrement de notre analyse exploratoire des entretiens : celle des représentations du tourisme sur ce territoire. Nous avions donc procédé à une analyse de contenu par rapport à la notion d'espace réel et d'espace imaginaire du touriste (Rousseau et Girault, 2002). En effet, l'idée qu'en un même lieu deux espaces se superposent et se confrontent constitue l'une des hypothèses les plus courantes concernant les représentations relatives au tourisme chez les sociologues-anthropologues et les géographes (voir en particulier Urbain, 1983, 2002 ; Augé, 1992 ; Cazes, 1992 ; Amirou, 1995, 2000). Selon ces auteurs :

- L'*espace réel* est celui qui est vécu à la fois par l'habitant permanent et par le visiteur. C'est un espace matériel où il faut se déplacer, se loger et se nourrir.
- L'*espace imaginaire* est un espace immatériel, symbolique, plus ou moins mythifié et en tout cas « reconstruit par le discours et les représentations de la publicité, mis en scène et en images, enserré dans ses codes de vision, de lecture, d'interprétation, d'usage et de conduite » (Cazes, 1992, p. 82). Dewailly et Flament (2000, p. 49) précisent que le tourisme répond à des besoins physiologiques et psychologiques, et que le choix d'un lieu est influencé « par la perception et la connaissance plus ou moins précise que l'on peut en avoir. Suivant l'origine des visiteurs, un même espace n'a pas la même signification, et donc le même attrait ».

Du point de vue de la thématique de l'*espace imaginaire du touriste,* notre analyse de contenu des entretiens a clairement mis en évidence une opposition nette entre, d'une part, la représentation du territoire véhiculé par le Pôle Nature et, d'autre part, les représentations que les acteurs interrogés désiraient promouvoir. En effet, selon leur espace imaginaire du territoire, ce qui doit être valorisé ce n'est pas tant la nature en terme de diversité biologique, mais plutôt la nature assimilée à la campagne qui est, de plus, investie de différentes valeurs sociales : le sauvage, l'authentique, le patrimoine, la tradition, etc. Valeurs que l'on retrouve d'ailleurs dans la description des motivations des touristes en milieu rural chez certains géographes comme Béteille (1996), Barron-Yellès (1999) ou Dewailly et Flament (2000). Ainsi, pour de nombreux acteurs interrogés, cette notion de

nature-campagne, dans le cadre touristique, va même jusqu'à nier la réalité et la complexité du monde rural puisqu'elle est une campagne symbolique, la représentation culturelle d'une anti-ville telle qu'elle est définie par des sociologues comme Eizner (1994, 1996) et Kalaora (1998) ; voire même un « paradis vert », c'est-à-dire un lieu de dispersion et non de concentration, un lieu qui échappe au temps et à la société mais pas au confort personnel (Urbain, 2002).

Cette analyse des entretiens nous a éloigné en partie de la problématique touristique en nous laissant entrevoir l'espace conflictuel qui pouvait être vécu par certains habitants. En effet, bon nombre de tensions tournaient largement autour de la non-reconnaissance du territoire de la 2C2A en tant que territoire géographique, c'est-à-dire territoire approprié par l'ensemble des habitants (selon la définition de Baud *et al.*, 1995, p. 480). Certains acteurs du projet ne reconnaissaient aucune identité à ce vaste espace, notamment en raison de la diversité des paysages rencontrés qui vont de pair avec des oppositions historiques et culturelles profondes. Le territoire de la 2C2A n'est donc pas un lieu anthropologique, c'est-à-dire un lieu pouvant se définir comme identitaire, relationnel et historique ; c'est en réalité un espace arbitraire créé récemment et constitué de lieux et de non-lieux (Augé, 1992). De notre point de vue, ceci est à l'origine de certaines tensions évoquées à travers nos entretiens.

Ainsi, parmi les personnes les plus impliquées dans la démarche de valorisation de ce territoire, aucun consensus ne semblait avoir été mis en place afin d'optimiser la dynamique du projet. Des oppositions qui devaient tôt ou tard, si ce n'était déjà fait, entraîner des dysfonctionnements, semblaient exister à tous les niveaux du projet : aussi bien au niveau des deux stratégies mises en place (économique et sociale) qu'au niveau de l'espace touristique (espace imaginaire et espace réel du touriste).

Sans avoir réussi à hiérarchiser les oppositions entre les divers protagonistes du Pôle Nature, nous avions conclu (Rousseau et Girault, 2002) que celles-ci étaient révélatrices de la dynamique actuelle du projet et, plus particulièrement, de la non prise en compte, dans la démarche de conception, des représentations sociales relatives aux pratiques touristiques chez les acteurs de ce projet de valorisation du territoire.

L'hypothèse actuelle, que nous tentons de corroborer dans cet article, est donc la suivante : chez les acteurs du projet, le type dominant de rapport à la nature (*Naturaliste* versus *Utilitariste*) est un facteur discriminant pour leurs représentations des pratiques touristiques.

Nous avons établi nos deux pôles de rapport à la nature en nous inspirant de la dichotomie proposée par les Larrère (1997) :

- Le type *Naturaliste* correspond à des personnes qui sont centrées sur les systèmes écologiques et qui situe l'être humain dans la nature. Chez eux, l'éthique environnementale dominante est celle de l'écocentrisme.
- Le type *Utilitariste* correspond à des personnes pour qui seul compte le point de vue de l'être humain (et des générations futures). Ils ne considèrent que la valeur instrumentale, utilitaire, des entités naturelles. En cela, leur éthique environnementale se positionne dans l'anthropocentrisme.

Par ailleurs, nous posons que les représentations des pratiques touristiques peuvent être étudiées par rapport aux problématiques qu'elles sous-tendent. Dans le contexte du Pôle Nature, nous avions relevé trois axes forts, à savoir : l'*espace touristique*, la stratégie économique et la stratégie sociale. Nous pensons que ces trois zones de conflits participent aux trois principales problématiques qui structurent la mise en place et le développement de pratiques touristiques sur ce territoire. Si l'*espace touristique* est l'une de ces trois problématiques, par contre les deux stratégies du Pôle Nature sont associée à deux problématiques plus larges : le *développement local* dans le cas de la stratégie économique et l'*ERE* en contexte d'éducation non formelle dans le cas de la stratégie sociale.

De notre point de vue, mettre en évidence, via ces trois problématiques, un facteur permettant une meilleure compréhension des représentations des pratiques touristiques en jeu, c'est dégager les principaux paramètres qui structurent la dynamique du Pôle Nature.

C'est la raison pour laquelle, sur les 25 questions que comportait notre grille d'entretien (sur l'implication des divers acteurs et structures existantes, sur le fonctionnement des institutions partenaires du projet, sur les attentes des publics en terme de tourisme nature, etc.), nous n'avons retenu, dans le cadre de cet article, que trois groupes de questions. Ces questions permettent d'étudier les représentations des pratiques touristiques chez les acteurs interrogés par trois entrées complémentaires : le Pôle Nature, le tourisme nature et la valorisation touristique idéale du territoire. Ces questions sont les suivantes :

- La question no. 3 visant à identifier trois mots qui pourraient définir le projet Pôle Nature, couplée à la question no. 4 sur l'explication de chacun de ces mots.
- La question no. 18 visant à identifier trois mots qui pourraient définir le tourisme de découverte de la nature (seconde partie du questionnaire où il était demandé de faire abstraction du projet Pôle Nature), couplée à l'explication de ces mots à la question no. 19.

- La question no. 22, question à tiroirs formulée ainsi : « *Sur le territoire de la 2C2A, qu'est-ce que vous mettriez en valeur pour du tourisme de découverte de la nature ?* ». Puis : « *Sur quels critères reposent vos choix ?* » ainsi que : « *En quoi cela serait spécifique à ce territoire ?* ». Et enfin : « *Et, concrètement, quelle forme prendrait cette valorisation ?* ».

L'hypothèse implicite à la prise en compte de ces questions est qu'un individu singulier condense une grande partie du sens d'un phénomène social donné en faisant ressortir, en priorité, ce qui est pour lui le plus important.

## 3. Méthodologie

### 3.1 Collecte de données

L'observation transparente immergée sur de nombreux mois du projet Pôle Nature et du territoire de la 2C2A[3], nous a permis de répartir les 53 acteurs interrogés au sein de trois sous-populations (naturalistes, utilitaristes, indéterminés ; voir le tableau 1). Le classement a été effectué par regroupement autour des deux pôles dominants du rapport à la nature. Ainsi, nos trois sous-populations se répartissent comme suit :

- Une sous-population que nous avons appelé *Naturalistes*, composée de 15 personnes qui sont naturalistes, scientifiques ou engagés politiquement dans l'action en faveur de l'environnement. L'éthique environnementale qui semble dominante chez eux est celle de l'écocentrisme – également qualifié de « nouveau naturalisme » par les Larrère (1997, p. 308 et suivantes).
- Une sous-population appelée *Utilitaristes*, composée de 19 personnes qui sont chasseurs, pêcheurs, agriculteurs ou forestiers. L'éthique environnementale qu'ils pratiquent est, clairement, celle de l'anthropocentrisme.
- Une sous-population appelée *Indéterminés*, composée de 19 personnes que, malgré nos observations, nous n'avons pas réussi à classer, ce qui ne nous permet pas de dire, pour autant, qu'elles sont elles-mêmes indéterminées.

**Tableau 1 :** Répartition des 53 acteurs dans les diverses sous-populations

| | Élus | Partenaires-nature | Techniciens | Total |
|---|---|---|---|---|
| Naturalistes | 3 | 10 | 2 | n = 15 |
| Utilitaristes | 14 | 5 | - | n = 19 |
| Indéterminés | 14 | - | 5 | n = 19 |

### 3.2 Traitement des données

Afin d'analyser au mieux les représentations recueillies aux questions 3, 4, 18, 19 et 22, il nous fallait une grille d'analyse qui tienne compte des trois problématiques qui structurent les représentations des pratiques touristiques, à savoir : le *développement local*, l'*espace touristique* et l'*ERE*. Le point commun à ces trois problématiques étant l'environnement, il nous fallait une grille d'analyse qui tienne compte des diverses constructions sociales de cette notion chez les acteurs de ce projet touristique. Par conséquent, nous avons combiné deux typologies de recherche. Nous sommes partis, d'une part, d'une typologie des représentations de l'*environnement* et, d'autre part, d'une typologie de la relation entre *pratique touristique* et *environnement*.

La première typologie s'inspire des travaux effectués au sein de notre équipe par Fortin-Debart (2003) et propose trois types de représentations de l'*environnement* :

- Dans le cas d'une **représentation biocentrique**, les systèmes naturels sont privilégiés. La conservation, les connaissances et l'appartenance à la nature sont les principaux objectifs de cette approche qualitative de la nature.
- Dans le cas d'une **représentation anthropocentrique**, ce sont les systèmes sociaux qui sont privilégiés. Les entités naturelles ne sont alors considérées que par rapport à leur valeur instrumentale. La qualité de vie, l'utilité socio-économique et la défense d'un patrimoine culturel sont les principaux objectifs de cette approche de l'environnement en terme de relations et d'usages.
- Dans le cas d'une **représentation écocentrique**, l'environnement est considéré comme un « éco-sociosystème » (selon l'expression de Goffin, 1998). Par conséquent, les systèmes naturels et sociaux sont dans une relation réciproque et dépendante. L'environnement est alors une coproduction de la nature et de l'être humain : « nous ne rencontrons plus que des objets hybrides (mixte de nature et de culture) » (Larrère et Larrère, 1997, p. 12). Les principaux objectifs de cette approche de l'environnement sont l'expertise, la gestion, la réglementation et le développement durable.

Nous avons conçu la seconde typologie de recherche en utilisant comme critère la relation *pratique touristique* versus *environnement*. Les trois conceptions de cette relation nous permettent ainsi de prendre en compte les trois problématiques qui structurent la dynamique du Pôle Nature :

- Une pratique touristique **centrée sur notre relation** à l'environnement : notre relation à l'environnement est l'objet de la pratique touristique.

Cette représentation peut être associée à l'*ERE* dans le sens où la pratique touristique fournit un cadre de référence pour le développement d'une éducation non formelle centrée sur un objet particulier, celui de notre relation à l'environnement.

- Une pratique touristique **dans et par** l'environnement : l'environnement est le lieu et l'agent de la pratique touristique. C'est l'environnement qui participe à la problématique de l'*espace touristique* (espace réel et,ou imaginaire).
- Une pratique touristique **pour** l'environnement : l'environnement où se déroule la pratique touristique est le but de cette même pratique. C'est l'environnement de la problématique du *développement local*. C'est un développement dont l'économie n'est qu'une des dimensions possibles. C'est un environnement où se développe des systèmes biologiques et des systèmes sociaux. Un environnement de vie qu'il faut maintenir, développer, gérer, et où il faut résoudre et prévenir les problèmes.

Nous avons établi notre grille d'analyse en incluant les trois types de représentations de la première typologie (*représentations de l'environnement*) dans chacun des trois axes de notre deuxième typologie (*pratique touristique* versus *environnement*). Par conséquent, nous obtenons neuf items comme indiqué au tableau 2.

Nous avons choisi de réaliser une analyse de contenu de type thématique, c'est-à-dire qui ne prenne pas en compte la cohérence singulière de chaque entretien, de chaque question, mais qui cherche une cohérence thématique inter-entretiens (Blanchet et Gotman, 1992).

Pour les questions 3 et 18, nous avons ventilé les mots obtenus dans les neuf items définis par notre grille d'analyse en nous aidant des questions 4 et 19 (signification de ces mots pour les acteurs). Par conséquent, nous avons obtenu la fréquence relative *f* des acteurs des sous-populations concernées pour chacun des items. Compte tenu du fait que chacun des acteurs a droit à trois réponses (il propose trois mots), chacun peut apparaître, au plus, dans trois items, ce qui fait que la somme des fréquences relatives n'est pas égale à 1. Pour la question 22, qui révèle la valorisation touristique du territoire privilégiée par chaque acteur, nous avons découpé puis ventilé les réponses obtenues selon les neuf items de la grille. En délaissant la perspective quantitative à l'intérieur de chaque entretien, nous avons, par conséquent, relevé la présence ou l'absence de chacun de ces items dans le contenu des réponses (Robert et Bouillaguet, 1997). Nous avons ainsi obtenu, comme précédemment, la fréquence relative *f* des acteurs pour chacun des items retenus.

Afin de faciliter notre analyse, nous présentons les fréquences relatives *f* en % selon chaque item. De plus, nous indiquons les fréquences relatives $f_{ERE}$, $f_{ET}$, $f_{DL}$, pour le seul indicateur *pratique touristique* versus *environnement*. Ceci permet de prendre en compte, globalement, la répartition de *f* dans les catégories *ERE* (stratégie sociale), *espace touristique* (espace réel et imaginaire du touriste) et *développement local* (stratégie économique).

**Tableau 2 :** Présentation de la grille d'analyse

| Typologies | | Items |
|---|---|---|
| ***Pratiques touristiques* versus *environnement*** | ***Représentations de l'environnement*** | |
| ...Centrée sur notre relation à... ⇔ Cadre pour l'**ERE** | Biocentrique (**B**) | 1 |
| | Anthropocentrique (**A**) | 2 |
| | Écocentrique (**É**) | 3 |
| ...Dans et par... ⇔ Espace touristique (**ET**) | Biocentrique (**B**) | 4 |
| | Anthropocentrique (**A**) | 5 |
| | Écocentrique (**É**) | 6 |
| ...Pour... ⇔ Développement local (**DL**) | Biocentrique (**B**) | 7 |
| | Anthropocentrique (**A**) | 8 |
| | Écocentrique (**É**) | 9 |

## 4. Résultats et interprétations

### 4.1 La description officielle du Pôle Nature

Selon notre grille d'analyse appliquée aux documents définissant le projet, le Pôle Nature s'articule autour de quatre items :

- *L'item 1* car cette nature peut être valorisée par « un savoir-faire dans les explications » (Contour-T.H.R., 1997*a* et 1998). Il s'agit, alors, d'une pratique touristique qui offre un cadre d'éducation non formelle pour des approches partielles de l'ERE et centrées sur une représentation biocentrique de l'environnement.
- *L'item 4* puisque ce projet se base sur l'image d'une nature « riche, diversifiée, préservée » (Contour-T.H.R., 1997*a* et 1998). Il s'agit, donc, clairement, d'un espace touristique qui privilégie les systèmes naturels, symboles d'une nature belle, sauvage et authentique.





BEST COPY AVAILABLE

- *L'item 5* car c'est aussi un « projet multipolaire qui devrait s'appuyer sur les richesses existantes [...], qui vise à tirer parti des ressources naturelles (eaux, forêt, traditions artisanales et étude de milieu) » (2C2A, 1999) pour développer les « activités sportives et les loisirs de plein-air » (Contour-T.H.R., 1997*a* et 1998). Ceci correspond à une pratique touristique dans et par un environnement qui est perçu comme utilitaire, c'est-à-dire anthropocentrique.

- *L'item 8* puisque ce Pôle Nature « s'inscrit dans deux logiques : une démarche de développement économique et de valorisation de l'environnement naturel » (2C2A, 1999). Il s'agit, donc, d'une pratique touristique qui permet un développement anthropocentrique puisque la nature est, ici, un outil à finalité économique.

En résumé, selon notre grille d'analyse, dans l'ensemble des potentialités d'une démarche de valorisation muséologique et touristique d'un territoire (neuf items retenus dans la littérature et l'analyse du projet), le Pôle Nature ne recouvre que quatre items à savoir les items 1, 4, 5 et 8. Rappelons que nous ne cherchons pas, ici, à discuter de la pertinence du choix des critères fixés par les principaux responsables du projet, nous voulons simplement établir si le type dominant de rapport à la nature (*Naturaliste* versus *Utilitariste*) chez les acteurs du projet est un facteur discriminant pour leurs représentations du tourisme nature et du Pôle Nature.

### 4.2 Les représentations du Pôle Nature

Les résultats présentés dans le tableau 3 montrent des différences significatives entre la définition du projet (numéros d'items suivis de *) et sa représentation chez les acteurs impliqués dans sa conception.

Nous pouvons constater que sur les quatre items qui définissent le Pôle Nature, aucun n'atteint une fréquence relative au moins égale à 0.5 en même temps chez les trois sous-populations. Autrement dit, il n'est pas possible de relever un item qui serait présent chez au moins la moitié de l'effectif d'une population et cela pour les trois sous-populations en même temps. Nous pouvons, donc, d'ores et déjà considérer que, chez la majorité de ces acteurs, les représentations relatives au projet Pôle Nature ne sont pas conformes à la nature même du projet.

Par ailleurs, nous devons noter que chacune des trois sous-populations retenues privilégie très nettement l'un des items. En effet, pour les *Naturalistes*, le Pôle Nature est surtout un projet offrant un cadre pour des approches d'ERE centrées sur un environnement biocentrique (item 1, $f = 0{,}87$). Pour tous les *Utilitaristes* ($f = 1$) et la majorité des *Indéterminés* ($f = 0{,}79$), le Pôle Nature est d'abord un projet de développement local anthropocentrique (item 8). Qu'en est-il de leurs représentations sur le tourisme de découverte de la nature ?

**Tableau 3 :** Les représentations du Pôle Nature

| | | | Naturalistes | Utilitaristes | Indéterminés |
|---|---|---|---|---|---|
| ERE | B | 1* | $f$ = 0.87 | $f$ = 0.47 | $f$ = 0.63 |
| | A | 2 | - | - | - |
| | É | 3 | 0.11 | - | - |
| | | | $f_{ERE}$ = 0.93 | $f_{ERE}$ = 0.47 | $f_{ERE}$ = 0.63 |
| ET | B | 4* | - | 0.05 | 0.05 |
| | A | 5* | - | 0.05 | 0.21 |
| | É | 6 | 0.07 | - | - |
| | | | $f_{ET}$ = 0.07 | $f_{ET}$ = 0.10 | $f_{ET}$ = 0.26 |
| DL | B | 7 | - | - | - |
| | A | 8* | 0.26 | 1 | 0.79 |
| | É | 9 | 0.13 | - | - |
| | | | $f_{DL}$ = 0.39 | $f_{DL}$ = 1 | $f_{DL}$ = 0.79 |

Légende : B = Biocentrique ; A = Anthropocentrique ; É = Écocentrique ; $f$ = fréquence relative ; ERE = Éducation relative à l'environnement ; ET = Espace touristique ; DL = Développement local ; * = item définissant officiellement le Pôle Nature

### 4.3 Les représentations du tourisme de découverte de la nature

Le tableau 4 fait apparaître des différences là aussi significatives entre la définition du Pôle Nature (numéros d'items suivis de *) et la représentation du tourisme nature chez ces mêmes acteurs.

Nous pouvons affirmer que les représentations du tourisme de découverte de la nature ne correspondent pas à la définition du Pôle Nature qui, faut-il le rappeler, est principalement basé sur le développement de ce type de tourisme. En effet, nous pouvons noter que, comme précédemment, aucun des items (1, 4, 5 ou 8) ne se retrouve à la fois chez les trois sous-populations en ayant une fréquence supérieure à 0.5.

Remarquons que, globalement, pour les *Naturalistes*, le tourisme de découverte de la nature correspond à un cadre pour des approches d'ERE ($f_{ERE}$ = 0.87) et plus précisément, dans une perspective biocentrique de l'environnement (item 1, $f$ = 0.67). Pour les *Utilitaristes*, cette pratique

touristique est associée, majoritairement, à un espace touristique ($f$ET = 0.89) dans un environnement anthropocentrique (item 5, $f$ = 0.79) mais également, dans une moindre mesure, dans un environnement biocentrique (item 4, $f$ = 0.53). Pour les *Indéterminés*, le tourisme de découverte de la nature associe un espace touristique anthropocentrique (item 5, $f$ = 0.63) et des approches d'ERE dans une perspective biocentrique (item 1, $f$ = 0.68).

**Tableau 4 :** Les représentations du tourisme de découverte de la nature

| | | | Naturalistes | Utilitaristes | Indéterminés |
|---|---|---|---|---|---|
| ERE | B | 1* | $f$ = 0.67 | $f$ = 0.32 | $f$ = 0.68 |
| | A | 2 | - | 0.05 | - |
| | É | 3 | 0.20 | - | - |
| | | | $f$ERE = 0.87 | $f$ERE = 0.37 | $f$ERE = 0.68 |
| ET | B | 4* | 0.07 | 0.53 | 0.32 |
| | A | 5* | 0.40 | 0.79 | 0.63 |
| | É | 6 | - | 0.05 | 0.05 |
| | | | $f$ET = 0.47 | $f$ET = 0.89 | $f$ET = 0.79 |
| DL | B | 7 | - | - | - |
| | A | 8* | - | 0.21 | 0.16 |
| | É | 9 | - | - | - |
| | | | $f$DL = 0 | $f$DL = 0.21 | $f$DL = 0.16 |

Légende : B = Biocentrique ; A = Anthropocentrique ; É = Écocentrique ; $f$ = fréquence relative ; ERE = Éducation relative à l'environnement ; ET = Espace touristique ; DL = Développement local ; * = item définissant officiellement le Pôle Nature

## 4.4 Comparaison des représentations

Comme nous l'avons déjà souligné, le projet Pôle Nature s'inscrivant, clairement, dans un projet de tourisme nature, il nous semble pertinent de comparer les représentations des acteurs à cet égard. Pour ce faire, nous n'avons retenu dans le tableau 5 que les occurrences les plus importantes à savoir celles qui sont citées par au moins la moitié des acteurs d'une sous-population.

**Tableau 5 :** Comparaison des représentations relatives au Pôle Nature et au tourisme de découverte de la nature

| Pôle Nature | | | Naturalistes | Utilitaristes | Indéterminés |
|---|---|---|---|---|---|
| ERE | B | 1 | $f = 0.87$ | | $f = 0.63$ |
| DL | A | 8 | | $f = 1$ | $f = 0.79$ |

| Tourisme nature | | | Naturalistes | Utilitaristes | Indéterminés |
|---|---|---|---|---|---|
| ERE | B | 1 | $f = 0.67$ | | $f = 0.68$ |
| ET | B | 4 | | $f = 0.53$ | |
| | A | 5 | | $f = 0.79$ | $f = 0.63$ |

Légende : B = Biocentrique ; A = Anthropocentrique ; $f$ = fréquence relative ; ERE = Éducation relative à l'environnement ; ET = Espace touristique ; DL = Développement local

Quelle que soit la question envisagée, les *Naturalistes* semblent camper sur leurs positions et ils défendent une seule représentation des pratiques touristiques en focalisant sur le cadre ainsi offerts pour des approches d'ERE dans une perspective biocentrique de l'environnement (item 1).

Dans le cadre du Pôle Nature, les *Utilitaristes* font ressortir la stratégie économique du projet, à savoir une pratique touristique pour un environnement anthropocentrique (item 8). En revanche, dans le cadre de la définition du tourisme nature, ils semblent projeter leur espace imaginaire du touriste en privilégiant une représentation de la pratique touristique centrée sur l'espace touristique (items 4 et 5).

Nous devons rappeler que, malgré notre longue observation, nous n'avons pas pu établir si les acteurs de la sous-population des *Indéterminés* ont une éthique environnementale préférentiellement de type écocentrique ou anthropocentrique. Par conséquent, nous ne savons pas non plus si ces *Indéterminés* forment une classe à part où aucun rapport à la nature ne domine. C'est la raison pour laquelle nous nous contenterons de faire remarquer qu'ils privilégient à chaque fois l'ERE (comme les *Naturalistes*) et soit le développement local dans le cadre du Pôle Nature, soit l'espace touristique dans le cadre du tourisme nature (comme les *Utilitaristes*).

Dans ces conditions, les différences notoires que nous pouvons observer entre les représentations relatives au Pôle Nature et au tourisme nature chez les trois catégories d'acteurs sont révélatrices, à notre avis, des tensions qui apparaissent dans la réalisation de ce projet.

L'analyse de ce tableau 5 corrobore l'hypothèse que nous proposions puisque notre classement en trois sous-populations d'acteurs est significativement discriminant pour les représentations relatives au Pôle Nature et au tourisme nature. Toutefois, il nous reste un dernier éclairage à apporter sur les représentations des pratiques touristiques à l'aide de cette grille d'analyse.

### 4.5 Les valorisations touristiques du territoire qui sont privilégiées

Le tableau 6 présente les fréquences relatives obtenues pour la question 22 : « *Sur le territoire de la 2C2A, qu'est-ce que vous mettriez en valeur pour du tourisme de découverte de la nature ?* ».

**Tableau 6 :** Les représentations de la valorisation du territoire pour du tourisme nature

| | | | Naturalistes | Utilitaristes | Indéterminés |
|---|---|---|---|---|---|
| ERE | B | 1* | $f$ = 0.87 | $f$ = 0.89 | $f$ = 0.68 |
| | A | 2 | 0.13 | 0.32 | 0.68 |
| | É | 3 | 0.47 | 0.05 | 0.16 |
| | | | $f_{ERE}$ = 1 | $f_{ERE}$ = 0.95 | $f_{ERE}$ = 0.89 |
| ET | B | 4* | 0.80 | 0.95 | 0.89 |
| | A | 5* | 0.67 | 0.89 | 1 |
| | É | 6 | 0.27 | 0.16 | 0.16 |
| | | | $f_{ET}$ = 0.80 | $f_{ET}$ = 1 | $f_{ET}$ = 1 |
| DL | B | 7 | 0.13 | - | - |
| | A | 8* | 0.26 | 0.84 | 0.68 |
| | É | 9 | 0.26 | - | - |
| | | | $f_{DL}$ = 0.60 | $f_{DL}$ = 0.84 | $f_{DL}$ = 0.68 |

Légende : B = Biocentrique ; A = Anthropocentrique ; É = Écocentrique ; $f$ = fréquence relative ; ERE = Éducation relative à l'environnement ; ET = Espace touristique ; DL = Développement local ; * = item définissant officiellement le Pôle Nature

Rappelons que, dans le cadre de cette question ouverte, les personnes interrogées étaient totalement libres dans leur réponse alors que, dans le cadre des questions précédentes, elles ne devaient retenir que les trois mots clés qu'elles jugeaient les plus pertinents pour décrire le Pôle Nature et le tourisme de découverte de la nature. Pour chaque entretien, nous avons donc identifié les items qui étaient présents dans la réponse à cette question. Au final, nous obtenons, par conséquent, la fréquence de présence de chaque item dans chacune des trois sous-populations.

En nous référant à ce tableau, nous retrouvons dans les fréquences relatives élevées (supérieures à 0.5), les items définissant le Pôle Nature : les items 1, 4 et 5 chez les trois sous-populations et l'item 8 chez les *Utilitaristes* et les *Indéterminés*. Ces derniers sollicitent également certaines approches d'ERE centrées sur une conception anthropocentrique de l'environnement (thème

de la valorisation du patrimoine bâti, de l'histoire, du folklore local, etc.). Par ailleurs, les trois indicateurs (*ERE, espace touristique* et *développement local*) sont présents, globalement, chez une grande, voire une écrasante, majorité d'acteurs ($0.89 < f_{ERE} < 1$ ; $0.80 < f_{ET} < 1$ ; $0.60 < f_{DL} < 0.84$).

Ces deux observations ont tendance à gommer les différences observées dans les questions précédentes. En réalité, cela signifie, très clairement, que si nous nous attardons à des descriptions très générales, sans prendre en compte les priorités de chaque groupe d'individus, il est possible d'aboutir à un relatif consensus, voire même un équilibre des tendances (7/9 items sont retenus conjointement par les trois sous-populations). Or, rappelons-le, notre comparaison des principales représentations du Pôle Nature et du tourisme nature chez les acteurs du projet au tableau 5, ne va absolument pas dans ce sens.

En outre, analysés sous l'angle des dysfonctionnements du Pôle Nature, les résultats des sous-populations *Naturalistes* et *Utilitaristes* nous permettent d'avancer que l'optimisation du projet peut passer par un travail sur l'espace touristique. Expliquons-nous. Chez les *Naturalistes*, trois items se retrouvent avec une fréquence supérieure à 0.50 dans ce tableau 6 : l'item 1 ($f = 0.87$), l'item 4 ($f = 0.80$) et l'item 5 ($f = 0.67$). Or, leur priorité pour le tourisme nature et pour le Pôle Nature tient dans la stratégie sociale où peuvent se développer certaines approches partielles de l'ERE puisque seul l'item 1 a été recensé par plus de la moitié de cette sous-population (tableau 5). Chez les *Utilitaristes*, quatre items ont une fréquence supérieure à 0.50 dans le tableau 6 : l'item 1 ($f = 0.89$), l'item 4 ($f = 0.95$), l'item 5 ($f = 0.89$) et l'item 8 ($f = 0.84$). Or, comme nous l'avons montré dans le tableau 5, leur priorité dans le projet Pôle Nature est sa stratégie économique (item 8). Mais ce qu'ils privilégient en premier lieu dans le tourisme nature, c'est l'espace touristique (items 4 et 5) et non l'ERE. Par conséquent, nous devons surtout retenir que les items 4 et 5 sont absents de la définition du Pôle Nature pour les *Naturalistes* et les *Utilitaristes*. Ces items de l'espace touristique étant significativement présents dans la valorisation touristique souhaitée par ces mêmes acteurs, nous pensons donc qu'un travail à ce niveau doit permettre d'optimiser la dynamique actuelle du Pôle Nature.

## 5. Conclusion

Nous voudrions tout d'abord insister sur le fait que cette étude interprétative repose sur des typologies qui, en raison même de leur nature construite, ont leurs limites. De plus, il faut garder à l'esprit qu'en tant qu'étude de cas, nos résultats sont très dépendants du contexte de ce projet.

En tout état de cause, dans le cas particulier de ce Pôle Nature, il nous semble nécessaire de travailler sur la valorisation *in situ* du territoire, que ce soit dans une approche biocentrique et,ou une approche anthropocentrique de l'espace

touristique. En outre, nous pensons que ce projet de Pôle Nature doit être enraciné dans un territoire. Il ne doit pas le dénaturer mais au contraire l'enrichir. Et cet enrichissement doit pouvoir se nourrir des multiples représentations qui peuvent être véhiculées dans le cadre d'un tel projet. Une question se pose pourtant : à qui s'adresse-t-il ? Ou, plus précisément, dans l'intérêt de qui doit être valorisé le territoire ? Les touristes, les visiteurs qui viendraient de l'extérieur du territoire pour consommer un produit, une image et permettre, par conséquent, un développement économique ? Ou alors, les locaux, afin de valoriser leur patrimoine et (re)trouver une identité ? De notre point de vue, il faut concilier les deux cibles, les deux objectifs pour parvenir à une réussite complète du projet et un développement local harmonieux, c'est-à-dire à la fois exogène et endogène.

Dans le même ordre d'idée, il nous faut pointer l'absence d'une catégorie particulière de représentation tant dans les stratégies structurant le projet que dans les discours d'une majorité d'acteurs. Il s'agit de la représentation écocentrique de l'environnement, qui veut concilier systèmes naturels et systèmes sociaux. Du point de vue des initiateurs et des partisans de la stratégie économique du Pôle Nature, l'absence de la représentation écocentrique de l'environnement au niveau de l'indicateur ERE n'est pas, en soi, importante car l'ERE n'est ni l'objectif principal, ni un objectif structurant l'ensemble du projet. Par contre, si nous suivons leur logique, cette absence nous semble problématique tant au niveau de l'espace touristique que du développement local. La raison en est que cette conception semble être le seul garant de la pérennité de l'éco-sociosystème. C'est, en effet, cette représentation de l'environnement qui se rapproche le plus de l'éthique écocentrique et c'est donc elle qui peut leur permettre de valoriser durablement leur territoire. Pour le développement actuel et futur du Pôle Nature, les différents acteurs, et particulièrement les élus, devraient, selon nous, prendre conscience de cela. En tous les cas, ils devraient davantage se questionner sur la difficile articulation, sur le long terme, entre une stratégie économique de type développement anthropocentrique et une stratégie sociale de type approche éducative et non formelle de l'environnement-nature.

À partir de ces conclusions et des différents résultats de la phase interprétative de notre recherche, nous allons tenter d'intervenir directement sur la dynamique du Pôle Nature. Cependant, de notre point de vue, deux enseignements peuvent, d'ores et déjà, être retirés de cette étude. Le premier est qu'il semble primordial de trouver un centre d'intérêt, des valeurs et un vocabulaire communs pour faire face à la complexité des représentations relatives à l'environnement, au développement, au tourisme et à l'ERE surtout lorsque celles-ci interagissent dans une démarche de mise en valeur d'un territoire. La recherche de consensus chez les divers protagonistes nous

apparaît, par conséquent, comme une condition *sine qua non* pour optimiser une telle démarche. Ce travail devrait, sans aucun doute, être réalisé par un médiateur. Le deuxième enseignement que nous retirons de cette recherche est plus global. En effet, de plus en plus de villes, de territoires, de collectivités cherchent à développer un tourisme qui valorise, d'une manière ou d'une autre, leur environnement. Cependant, il nous semble que les personnes qui ont en charge ce type de projet ne sont pas assez armées pour affronter la complexité d'une situation où différents courants de représentations sociales relatives à l'environnement, à l'éducation et au développement local se confrontent. Des formations, orientées sur des exemples pratiques du tourisme nature, devraient, à notre sens, être proposées à tous les porteurs de projets. Nous espérons que le type de recherche que nous menons sur l'objectivation de la démarche de valorisation d'un territoire contribuera à la mise en place de telles actions.

**Notes**

1 On peut également signaler que la seule ville du territoire, Vouziers, représente 1/4 de la population totale et que 89 % des communes ont moins de 250 habitants (INSEE, 1999).

2 Nous avons réalisé 53 entretiens semi-directifs auprès de 31 élus de la 2C2A, 4 techniciens de la 2C2A, 3 techniciens travaillant pour le Conseil Général des Ardennes et l'État, et enfin, 15 partenaires-nature. Ces derniers sont responsables ou représentants d'associations ou d'institutions œuvrant dans le cadre de la nature : associations de protection ou d'initiation à la nature, fédérations de chasse et de pêche, l'office nationale des forêts, l'office nationale de la chasse, des scientifiques, etc.

3 En effet, l'un de nous fait partie, depuis maintenant trois ans, des étudiants du 2C2A-CERFE, il participe à ce titre à toutes les activités de cette entité du Pôle Nature. Son objectif de vouloir comprendre le développement du projet est clairement affiché vis-à-vis des élus, des habitants du territoire, des techniciens et des partenaires du projet. Il est totalement immergé dans la vie du projet, de la collectivité locale et du territoire.

**Notes biographiques**

**Olivier Rousseau** est doctorant en muséologie des sciences naturelles et humaines au Muséum national d'Histoire naturelle de Paris où il est également membre de l'Unité Scientifique 0702 : Muséologie et médiation des sciences. D'autre part, il est rattaché, dans le cadre de son étude, au Centre de recherche et de formation en éco-éthologie à Boult-aux-Bois (2C2A-CERFE). Il participe à ce titre aux différentes actions de diffusion de la culture scientifique menées par cette structure de la Communauté de communes de l'Argonne Ardennaise.

**Yves Girault**, professeur à l'Université de Montréal de 1989 à 1993, est à ce jour professeur au Muséum national d'Histoire naturelle de Paris où il dirige l'Unité Scientifique 0702 : Muséologie et médiation des sciences. Il est membre de l'équipe de pilotage du DEA « Muséologie des sciences naturelles et humaines » depuis 1995 ainsi que de nombreuses associations scientifiques. Il a dirigé de 1993 à décembre 2000 le service d'action pédagogique et culturelle du Muséum et il a collaboré, à ce titre, à de très nombreuses expositions scientifiques. Depuis 1991, il est également chargé de cours à l'Université de Nice,

Département des sciences de l'information et de la communication, Option communication scientifique et technique.

**Références**


Amirou, R. (2000). *Imaginaire du tourisme culturel.* Paris : Presses Universitaires de France (Collection « La politique éclatée »).

Amirou, R. (1995). *Imaginaire touristique et sociabilités du voyage.* Paris : Presses Universitaires de France.

Augé, M. (1992). *Non-Lieux : Introduction à une anthropologie de la surmodernité.* Paris : Éditions du Seuil (Collection « La librairie du XX^e^ siècle »).

Barron-Yellès, N. (1999). *Le tourisme en France : Territoires et stratégies.* Paris : Armand Colin.

Baud, P., Bourgeat, S. et Bras, C. (1995). *Dictionnaire de géographie.* Paris : Hatier.

Béteille, R. (1996). *Le tourisme vert.* Paris : Presses Universitaires de France. (Collection « Que sais-je ? », n°3124).

Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien.* Paris : Nathan (Collection « 128 », n°19).

Cazes, G. (1992). *Fondements pour une géographie du tourisme et des loisirs.* Rosny : Bréal éditions.

Communauté de Communes de l'Argonne Ardennaise (2C2A). (1999). *Le Prisme : Le bulletin d'information de la Communauté de Communes de l'Argonne Ardennaise.* Vouziers : 2C2A.

Contour-T.H.R. (1998). *Programme de développement touristique de l'Argonne Ardennaise. Document final.* Bruxelles : Contour-T.H.R.

Contour-T.H.R. (1997*a*). *Programme de développement touristique de l'Argonne Vouzinoise : Document 1, Diagnostic.* Bruxelles : Contour-T.H.R.

Contour-T.H.R. (1997*b*). *Programme de développement touristique de l'Argonne Vouzinoise : Document 2, Stratégie.* Bruxelles : Contour-T.H.R.

Contour-T.H.R. (1997*c*). *Programme de développement touristique de l'Argonne Vouzinoise : Document 3, Programme d'actions.* Bruxelles : Contour-T.H.R.

Dewailly, J.-M. et Flament, E. (2000). *Le tourisme.* Paris : SEDES (Collection « Campus Géographie »).

Eizner, N. (1996). De la nature de l'environnement. *In* M.-O. Gonseth, R. Hainard et R. Kaehr (dir.), *Natures en tête.* Neuchâtel : Musée d'ethnographie de Neuchâtel, p. 111-120.

Eizner, N. (1994). *Les représentations sociales de l'environnement : le cas de la France.* Paris : Agral-CNRS.

Fortin-Debart, C. (2003). *Contribution à l'étude du partenariat école-musée pour une éducation relative à l'environnement.* Thèse de doctorat en muséologie sciences et société, Muséum National d'Histoire Naturelle (soutenance juin 2003).

Goffin, L. (1998). L'environnement comme éco-sociosystème. *In* M. Loriaux (dir.), *Populations et développements : une approche globale et systémique.* Louvain-la-Neuve et Paris : Academia-Bruylant et L'Harmattan, p. 199-230.

INSEE. (1999). *Recensement général de la population française de 1999.* Consulté le 6 janvier 2003 sur http://www.recensement.insee.fr.

Kalaora, B. (1998). *Au-delà de la nature l'environnement : L'observation sociale de l'environnement.* Paris : L'Harmattan (Collection « Environnement »).

Larrère, C. et Larrère, R. (1997). *Du bon usage de la nature : Pour une philosophie de l'environnement.* Paris : Aubier (Collection « Alto »).

Lucas, A.-M. (1981). The role of science education for the environment. *Journal of Environmental Education, 12*(2), 32-37.

Robert, A. et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France (Collection « Que sais-je ? », n°3271).

Rousseau, O. et Girault Y. (2002). Analyse des conflits de représentations sociales sur l'environnement des acteurs impliqués dans la conception d'un projet de développement touristique local. *In* ACFAS (dir.), *Actes de colloque : Sociologie, économie et environnement. 70e Congrès de l'ACFAS du 14 au 16 mai 2002 à l'Université Laval, Québec. Cahiers du CRISES, HS 5*. Québec : Université Laval, p. 291-307.

Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes. *Connexion : Bulletin international de l'enseignement scientifique et technologique et de l'éducation environnementale de l'UNESCO, XXVII*(1-2), 1-3.

Sauvé, L. (1997, 2e éd.). *Pour une éducation relative à l'environnement : Éléments de design pédagogique*. Montréal : Guérin.

Urbain, J.-D. (2002). *Paradis vert : Désirs de campagne et passions résidentielles*. Paris : Payot.

Urbain, J.-D. (1983). Sur l'espace du touriste : un voyage en Tunisie. Éléments pour une sémiotique de l'espace touristique des Français. *L'Espace géographique, 2*, 115-124.

# Les émergences en recherche-action : sérendipité ou choc de culture ?

*Emmanuel Legrand*
*Fondation Universitaire Luxembourgeoise*

**Résumé :** L'article explore la dimension culturelle de la formation en éducation relative à l'environnement dans le cadre de recherches-actions. Lors de celles-ci, les protagonistes sont souvent issus de sous-cultures socioprofessionnelles différentes impliquant des modes de fonctionnement différents. La prise en compte de ces différences culturelles est susceptible de poser la question fondamentale du statut des « émergences » en recherche-action : peut-on continuer à considérer que les éventuelles « émergences » susceptibles de s'y produire soient toutes le fruit du hasard, selon l'interprétation d'une science positiviste ? Pour illustrer ce propos, un exemple concret d'émergence ayant son origine dans les différences de cultures en présence dans une recherche-action en situation de formation sera présenté ; des pistes permettant de tenir compte activement de ces émergences seront identifiées.

**Abstract :** This paper explores the cultural dimension of environmental education training in the context of action-researches. In such researches, the actors usually come from different socio-professional cultures involving different ways of functioning. Taking into account these cultural differences can enable the exploration of the status of « emergences » in action-researches : can we continue to consider the probable « emergences » in action-research as coincidences, as suggested by the positivist vision of research ? To illustrate this idea, an example of emergence in action-research resulting from cultural differences is presented and possibilities for actively taking into account such emergences are developed.

## 1. Quelle culture, quel développement ?

S'il existe plusieurs acceptions du terme « culture », la tradition humaniste occidentale privilégie une vision de la culture qui se réduit à la philosophie et aux arts (surtout aux beaux-arts). Une orientation qui émerge depuis plusieurs années à travers, entre autres, l'anthropologie, la sociologie et la sociopsychologie adopte plutôt l'acception suivante : la culture est cette partie de notre identité que nous avons acquise et acquérons par le fait de naître et de vivre dans une société déterminée. Cette société, par son organisation, sa langue, sa vision du monde (au sens de cosmogonie), etc. est un des facteurs structurants de notre personnalité ou, tout au moins, de nos modes de fonctionnement[1].

Cette conception de la culture fait souvent écho à une vision « ethnique » du terme. On peut toutefois envisager le cas des (sous-)**cultures socioprofessionnelles**, donnant lieu entre autres à diverses conceptions du développement (personnel, professionnel, social) au sein des divers membres d'une même société. Il suffit de conférer à la formation académique ou aux milieux de travail un même pouvoir structurant (incluant ses limites) sur les façons de penser et les modes de fonctionnement que celui que l'on attribue à la société d'origine.

Cependant, il paraît important de ne pas attribuer un fonctionnement mécanique et une efficacité absolue[2] au processus « d'enculturation »[3]. Le fait même d'être capable de se rendre compte de l'existence de diverses cultures (ne dit-on pas que les voyages forment la jeunesse) montre que jusqu'à un certain point, la culture est médiatisée par nos capacités méta-cognitives. Concrètement, la rencontre d'une personne d'une autre culture (professionnelle par exemple) peut-être l'occasion de nous interroger sur nos propres modes de penser et de fonctionner et de les améliorer dans un processus de réflexion critique. Il est ici question d'auto-développement mutuel par confrontation culturelle.

Dans la pratique d'un chercheur en **formation à l'ErE en milieu scolaire**, il y a un lieu par excellence où le « choc culturel » est possible, c'est lorsque nous pratiquons la recherche-action. En effet, la **recherche-action** dans le cadre de la formation en ErE met généralement en présence des chercheurs d'un côté et des enseignants de l'autre, avec les différences de fonctionnement et de points de vue inhérents à ces deux cultures socioprofessionnelles différentes. Certes, cela peut paraître « évident » ; mais la vision réflexive-critique est susceptible toutefois de jeter un nouveau regard sur cette question des cultures socioprofessionnelles dans le cadre de recherches-actions.

En effet, il n'est pas rare que lors de recherches (qu'il s'agisse de recherches-actions ou autres), on mette en évidence d'autres phénomènes, d'autres

variables que celles qui étaient prévues à l'origine. La découverte d'éléments inattendus a été désignée par le terme de « **sérendipité** »[4], de l'anglais *serendipity*, signifiant « découverte heureuse et inattendue ». Ces éléments nouveaux et imprévus ont reçu également l'appellation « **émergences** » au sens où ces éléments sont considérés comme déstructurant le modèle initial du chercheur et lui permettant de reconstruire un autre de niveau supérieur dans le cadre de la vision réflexive-critique, plus souvent attachée à la recherche-action. Cette question de l'émergence est d'ailleurs un point central de la vision « réflexive-critique », puisque cette vision insiste sur la réflexion et la critique de ses propres modèles.

Là où la question du choc culturel intervient, c'est dans le fait que, dans une vision réflexive-critique, on ne peut plus continuer à concevoir ces « émergences dé-structurantes et restructurantes » de la recherche-action comme le fruit du hasard seulement (comme le suggère une vision positiviste de la recherche) **mais plutôt comme le fruit même de la confrontation de cultures socioprofessionnelles** en présence. Cela donne à la vision réflexive-critique son plein sens de critique sociale, parce que chaque partenaire peut faire consciemment la démarche de clarifier/négocier non pas seulement un point d'intersection admissible entre les deux cultures socioprofessionnelles mais la reconstruction d'une vision nouvelle qui englobe les points de vue initiaux. La prise en compte des émergences en recherche-action pourrait-elle devenir un acte volontaire, voire programmé ?

Maintenant que sont délimités les aspects de la culture (sous-culture socioprofessionnelle), du développement (auto-développement mutuel endogène) et de l'ErE (formation en ErE par la recherche-action) qui sont au centre de cet article, nous allons situer le contexte d'une recherche-action que nous avons menée et qui a donné lieu à des résultats inattendus et féconds. Nous présenterons une première émergence qui servira à mettre en évidence le travail de réflexion critique sur les modes de fonctionnement hérités des cultures socioprofessionnelles et à en monter la portée « développementale ». Une seconde émergence servira à appuyer ce potentiel « développemental » avant d'introduire, *in fine*, les démarches mises en place pour favoriser la prise en compte des émergences dans un cadre interprétatif qui dépasse l'acception positiviste du concept de sérendipité.

## 2. Le contexte : une recherche-action

Deux professeurs en Institut Supérieur Pédagogique (ISP)[5], « piliers » de l'ErE dans cette école, et un pédagogue, spécialisé en ErE de la Fondation Universitaire Luxembourgeoise (FUL) se sont réunis afin de mettre en place une formation initiale en ErE pour les futurs professeurs du secondaire inférieur.

La première étape de ce partenariat s'est traduite par la formalisation d'objectifs d'ErE propres à l'équipe, sur la base d'une vision commune concernant l'environnement et l'éducation, ainsi que du rapport entre les deux :

- Pour les étudiants de première année, il était prévu de mettre en place une formation axée sur la résolution réelle de problèmes environnementaux locaux. Nous nous situions principalement dans une **approche résolutique**. Il ne s'agissait pas seulement toutefois d'une simple « exercisation » sur la capacité à résoudre des problèmes dans une vision positiviste mais d'intégrer à la démarche de résolution de problèmes une vision systémique qui tienne compte entre autres des valeurs et des croyances.
- La formation en première année devait aussi se faire en ayant recours à la **pédagogie active, en particulier la pédagogie du projet**. Nous partions du principe qu'il fallait que ces futurs professeurs vivent eux-mêmes, lors de leur formation initiale, ces démarches pédagogiques qui étaient prônées en ErE. En effet, il y avait de fortes présomptions sur le fait que plus de la moitié d'entre eux n'en avaient quasi jamais vécu lors de leurs parcours scolaires.

Nous n'avions pas prévu de donner des cours théoriques sur les pédagogies actives, mais tout simplement de prendre le temps après chaque activité pour un moment de méta-cognition avec les étudiants sur la démarche pédagogique vécue. En principe, les aspects théoriques liés aux pédagogies actives seraient, de toute façon, travaillés lors des années de formation suivantes puisqu'ils s'agissaient d'étudiants de première année.

Après cette phase de définition commune, les professeurs et le chercheur ont collaboré à parts égales dans la conception, la préparation, la mise en place et l'évaluation des activités d'ErE proposées aux étudiants, futurs professeurs. Cela sous-entend évidemment un grand nombre de réunions de préparation et d'évaluation. Cette collaboration a permis aux professeurs, formateurs de professeurs, d'entrer eux-mêmes dans un processus d'auto-formation par la pratique de la réflexion critique sur leurs propres actes de formation.

À ce volet « action » correspondait un volet « recherche » dont les objectifs étaient d'**identifier les facteurs favorables et les facteurs limitants** pour la mise en place de ce type de formation au sein d'un ISP : support ou problèmes institutionnels, avantages ou difficultés de la collaboration pour l'interdisciplinarité et du partenariat avec des personnes-ressources extérieures, etc.

Si la recherche a permis de mettre en évidence certains des facteurs recherchés, elle a permis aussi, **par le biais de la clarification, de la discussion critique**

**et de la négociation** sur les différences de fonctionnement entre les participants (rattachés à différentes cultures socioprofessionnelles), l'apparition d'une « émergence » concernant la didactique. Peu à peu, les conceptions respectives ont été révisées et un nouveau modèle commun a été construit, tâche qui n'était absolument pas prévue au départ.

### 3. Une première « émergence »

Une première caractéristique de la situation de formation a provoqué l'apparition d'émergences : la formation des étudiants de première n'était pas entièrement centrée sur la résolution de problèmes mais contenait aussi d'autres objectifs tels que : « travail sur les préconceptions et définitions de l'environnement », « travail d'analyse de valeurs », « utilisation et évaluations d'outils pédagogiques d'ErE », etc.

Pour ces différents objectifs non liés directement à l'approche résolutique, nous voulions aussi adopter une pédagogie active. Mais cette fois, l'équipe en place se trouvait devant une difficulté, elle n'avait jamais travaillé ensemble sur d'autres pédagogies actives que la pédagogie de projet. La différence de formation pédagogique et scientifique des protagonistes était suffisamment grande pour que les conceptions de la pédagogie active soient différentes. La **clarification** de nos conceptions a permis de mettre en évidence les différences et les ressemblances suivantes dans nos visions respectives :

- **Pour les professeurs,** la pédagogie active se modulait autour de la question de « l'articulation » entre théorie et exercices. Ces derniers étant principalement vus comme des exercices actifs et concrets, dans le même sens qu'un « scientifique » va sur « le terrain » ou en « labo », par opposition à un travail livresque. Les liens qui pouvaient unir « théorie » et « exercice » étaient définis par l'ordre dans lequel ils étaient effectués. Un travail théorique suivi d'exercices était considéré comme une méthode déductive, un travail pratique suivi d'une théorie comme une méthode inductive, selon le modèle des mathématiques, reprenant ainsi le rapport qui unit les faits et la réalité lors de la construction de la connaissance scientifico-mathématiques : les faits servent à construire des théories et ces théories permettent de prédire les faits.
- **Pour le pédagogue,** le point central de la pédagogie active était le constructivisme[6], pris dans le sens simple que le travail pratique proposé aux étudiants devait permettre de reconstruire la théorie. Un autre point essentiel à atteindre était que cette reconstruction de la théorie ne devait pas rendre les étudiants seulement capables d'utiliser la théorie sur les cas utilisés pour le découvrir mais aussi de le transférer à d'autres situations similaires (et donc de rendre les étudiants capables de repérer eux-mêmes le fait qu'ils soient dans une situation similaire).

Un **point commun** unissait ces professionnels, le refus de fonctionner seulement avec des exposés théoriques avec comme idées sous-jacentes :

1) qu'un cours théorique n'est que trop souvent mal compris par les étudiants et peu motivant ;

2) qu'un cours théorique risque de produire des étudiants inaptes à agir en situation réelle parce qu'ils ne reconnaîtront pas forcément le fait qu'ils sont dans la situation concrète qui concerne la théorie apprise ;

3) qu'un cours théorique n'aboutit que trop souvent à un niveau d'apprentissage et d'évaluation ne dépassant pas les objectifs de reproduction (l'apprentissage par cœur) ;

4) qu'il ne suffit pas toujours de donner oralement des exemples où la théorie s'applique et qu'il est préférable de la faire réellement appliquer.

D'un côté, la vision en induction/déduction (I/D) n'est pas nécessairement du constructivisme (ni pour certains de la pédagogie active), car elle conserve un aspect transmissif dans la mesure où le savoir est toujours, au début ou à la fin, donné par le professeur à partir d'une théorie préexistante. De l'autre côté, dans la vision constructiviste, la capacité des étudiants à reconstruire certaines théories difficiles n'est pas garantie non plus. L'approche induction/déduction est plus rassurante, mais elle risque d'avoir une moins grande efficacité en terme d'apprentissage que l'approche constructiviste.

Ces divergences et ressemblances ont fait l'objet de **clarification** et de **négociation** entre les partenaires de la recherche-action qui ont utilisé différents modes de fonctionnement, différents « séquençages »[7] (figures 1 à 4) qui tentaient de composer avec ces deux approches pour les activités de la formation concernées par une pédagogie active, mais non basées sur le développement d'un projet.

Le séquençage de la figure 1 a été utilisé pour travailler l'évaluation d'outils didactiques en ErE :

- analyse individuelle d'un outil et évaluation en 2 points positifs et 2 points négatifs ;
- identification, formulation et classification des critères d'évaluation en séance plénière ;
- comparaison avec 2 grilles d'évaluation faites par des chercheurs en ErE.

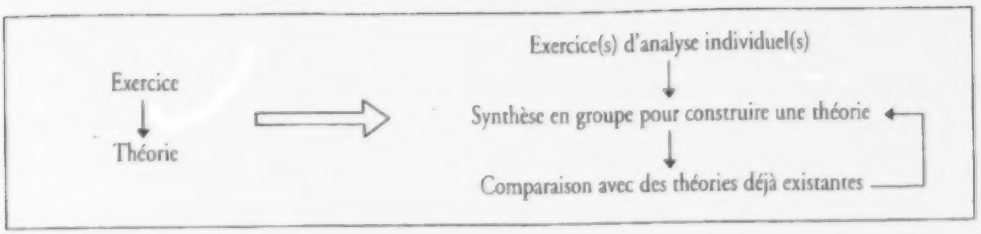



**Figure 1 :** Ce qu'est devenu le schéma inductif classique

Le séquençage de la figure 2 quant à lui a été utilisé pour travailler la définition de l'environnement :

- présentation de différentes définitions de l'environnement ;
- comparaison en équipe des définitions : points identiques, différents et importants ;
- construction en équipe d'une définition de l'environnement.

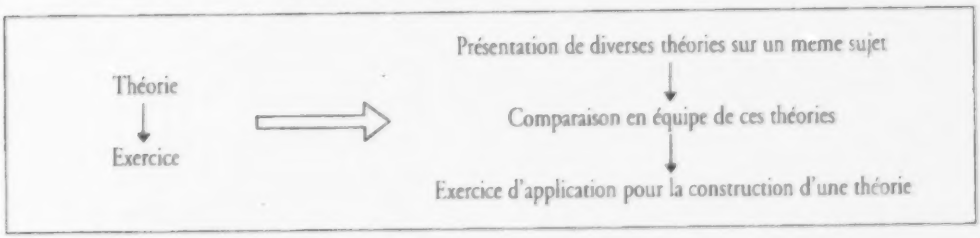



**Figure 2 :** Ce qu'est devenu le schéma déductif classique

Le séquençage de la figure 3 a été utilisé pour travailler la définition de l'ErE :

- présentation d'une définition de l'ErE et de la typologie de Lucas (1980-81) ;
- analyse d'activités d'ErE sur film vidéo à partir de la définition et de la typologie ;
- choix d'une activité d'ErE dans un répertoire d'activités conçues par des associations environnementales.

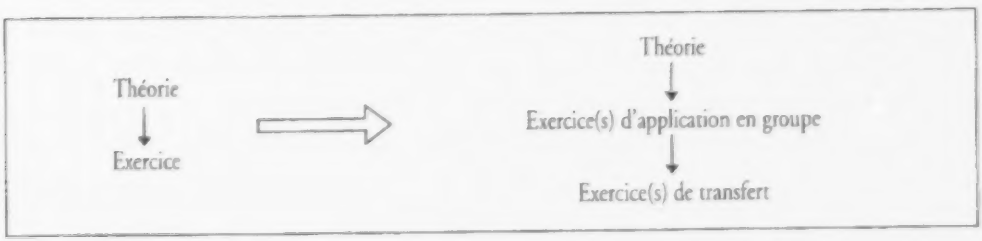



**Figure 3 :** Autre exemple de transformation du schéma déductif



BEST COPY AVAILABLE

Enfin, le plus important fut un schéma associant induction et déduction (figure 4).

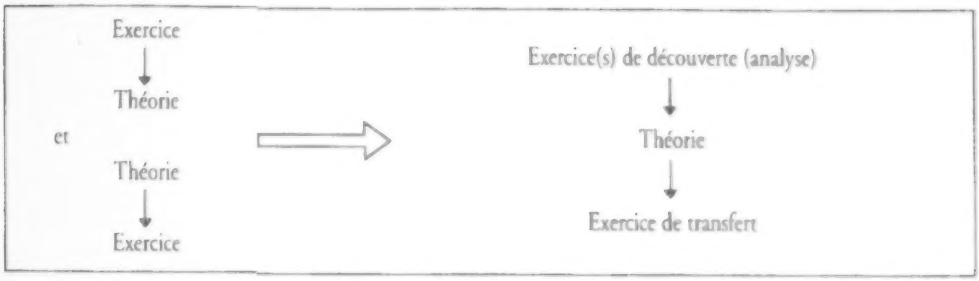



**Figure 4 :** Schéma associant induction et déduction

D'autres combinaisons étaient possibles. C'est ainsi que par la suite, une série d'activités sur un même thème a été construite qui utilisait à la fois le premier, le deuxième et le troisième séquençage présentés ci-dessus (figures 1 à 3).

L'existence d'activités non liées à l'approche résolutique dans la formation a donc provoqué un premier choc culturel qui a permis la création de divers « séquençages » négociés à l'intersection des conceptions socioprofessionnelles respectives. Comme on peut le voir dans ces « séquençages », il y a eu une **interpénétration** de l'approche constructiviste et de celle de l'induction/déduction pédagogique.

La prise en compte des différences de cultures socioprofessionnelles a permis l'analyse des présupposés respectifs, dans une démarche de réflexion critique. Cela a abouti à un développement de nouvelles stratégies de travail, plus qu'à une simple intersection de celles-ci. Ce développement se marque, entre autres, dans le fait que les professeurs en question ont réutilisé ces séquençages dans d'autres cours non liés à l'ErE qu'ils dispensent à l'ISP.

## 4. Une deuxième « émergence »

L'élément qui a permis, voire « précipité », le choc culturel avec remise en question du modèle initial de formation, fut la question de la théorie à inclure dans le travail de gestion de projet pédagogique **suite à un changement, une forte réduction, du temps imparti**. En effet, lors d'une première expérimentation, la formation s'était déroulée en deux semaines de stage, une au tout début de l'année et une en fin d'année, entre lesquelles les étudiants devaient mener un projet de résolution de problème environnemental. Lors de la deuxième année d'expérimentation, la réforme des ISP entreprise par le ministre de l'Enseignement supérieur ne permettait plus d'allouer autant de temps aux stages : une seule semaine était disponible.

Il fallait donc remodeler la formation pour atteindre le même type d'objectifs mais sans pouvoir déployer une véritable pédagogie de projet (qui requiert du temps pour une démarche progressive et métacognitive). **Pour pouvoir regagner du temps, il nous fallait introduire des moments plus théoriques et procéder à un travail moins basé sur le contact direct avec la réalité**. Le débat et les négociations sur les liens qui unissent théorie et pratique, sur les notions d'application, de transfert, d'induction, de déduction et de constructivisme ont repris de plus belle car il fallait reprendre le chapitre « démarches de la résolution de problème » sans pouvoir les pratiquer intégralement, mais toujours dans une optique de pédagogie active. De cette négociation est née un « séquençage didactique » nouveau. Ce « séquençage » (tel que vécu par l'élève) est assez complexe en réalité, mais il peut se résumer/simplifier provisoirement tel qu'indiqué dans la figure 5.

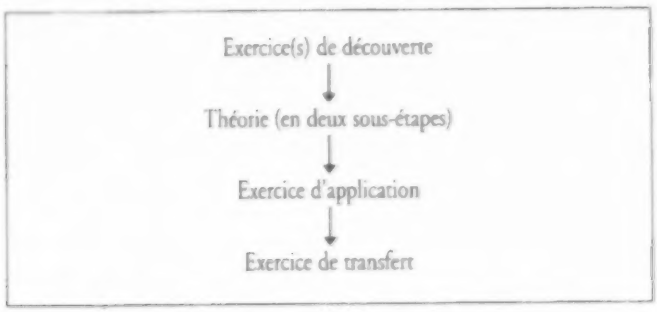



**Figure 5 :** Nouveau séquençage proposé

Pour pouvoir appliquer ce « séquençage » théorique à des objectifs et des contenus spécifiques, il a été établi **une manière de « penser » et de « concevoir » les activités pour chacune des quatre étapes du séquençage**. À cet effet, nous avons systématisé les diverses étapes de la démarche utilisée lors des réunions de préparation des activités de formation en ErE. Le même schéma didactique se compose donc de deux premières couches : une pour la façon de préparer le travail lors de la conception (figure 6) et une autre couche pour la façon de la faire vivre aux élèves en classe (voir figure 7).

Notons qu'un changement d'ordre dans les éléments du schéma est proposé. De plus, la pensée qui était au départ linéaire prend la forme d'une spirale quand on la met en action. Il nous est apparu aussi que parmi les professeurs qui collaboraient avec les enseignants engagés en ErE, certains manquaient de formation pédagogique en ce qui a trait aux travaux de groupe ou de synthèse collective par exemple, et que cela (associé aussi parfois au manque de temps) pouvait empêcher de se lancer dans ce type d'activités constructivistes. De ce fait, une version plus « douce » du cycle didactique a été conçue, version qui est plus « conductiviste » (tout en restant dans une vision « fonctionnelle » de l'apprentissage, Leclerq 1992).

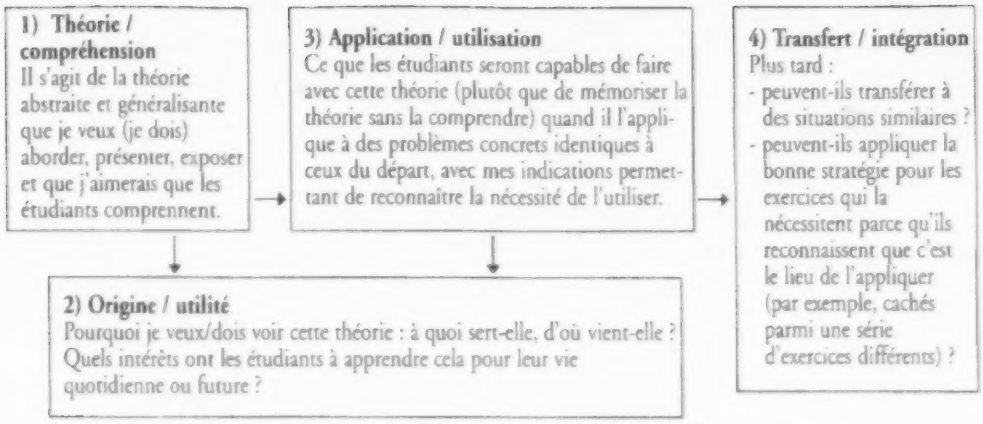



**Figure 6 :** Première « couche » du schéma (conception des activités) – Comment je « pense » mes activités quand je les prépare

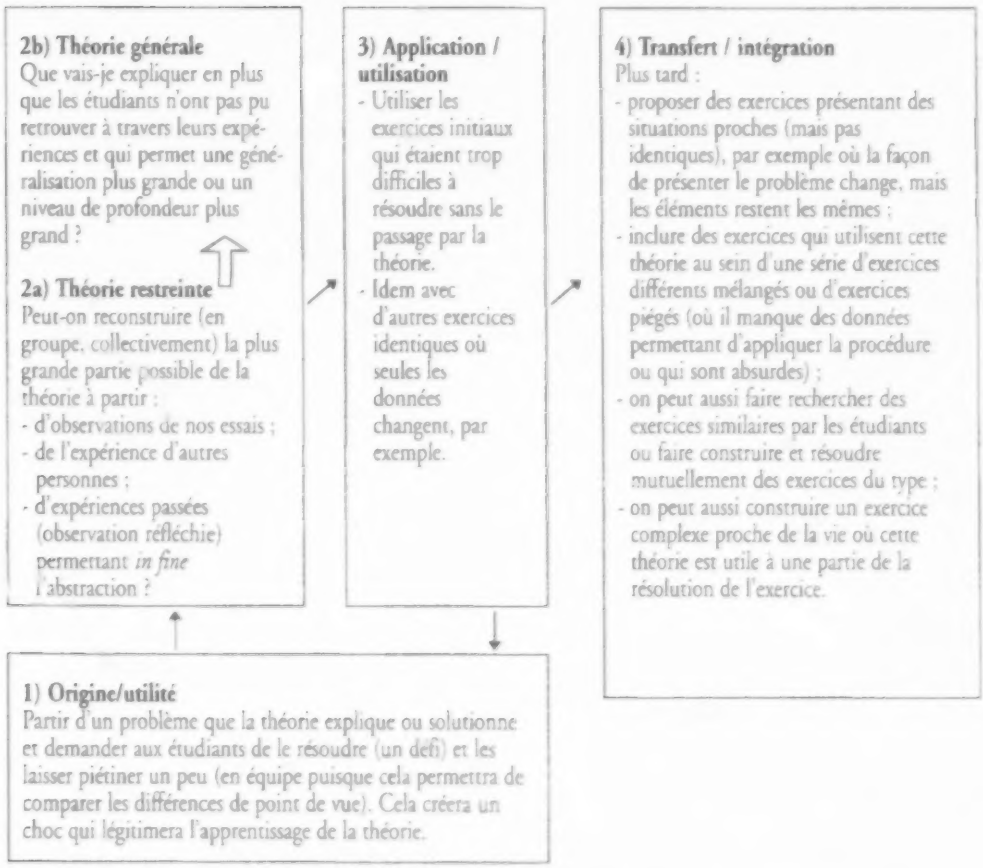



**Figure 7 :** Deuxième « couche » du schéma (activités en classe) – Comment j'« organise » l'apprentissage (dans une vision socio-constructiviste)



190 BEST COPY AVAILABLE

Les éléments de cette version « conductiviste fonctionnelle » sont présentés dans le tableau 1. Ces éléments constituent la troisième couche du schéma, mais ils sont plus faciles à présenter sous forme de tableau.

**Tableau 1 :** Troisième couche du schéma (activités en classe) – Comment je « vis » les activités (vision « conductiviste fonctionnelle »)

| Étapes | Activités de cette étape dans une vision de conductivité fonctionnelle |
|---|---|
| 1) Origine / utilité | - Introduire le cours en donnant des exemples d'application dans le quotidien familial, scolaire ou autres où cette théorie est utilisée.<br>- Commencer par expliquer pourquoi et dans quel contexte la théorie a été mise au point. Qu'est-ce qu'elle mettait en évidence, quelles difficultés a-t-elle permis de surmonter ? |
| 2) Théorie / compréhension | - Illustrer, décomposer, simplifier, schématiser la théorie (d'après ce que les étudiants de l'année dernière ont vécu comme difficultés ou d'après ce que ceux-ci n'ont pas compris lors de mon premier essai). |
| 3) Application / utilisation | - Il ne s'agit pas seulement de rendre le cours théorique un peu plus ludique ou attrayant mais de proposer après la théorie des exercices individuels où l'on applique celle-ci, exercices proches des exemples initiaux ou de ceux que j'ai pris pour expliciter la théorie.<br>- Dans ce cas, seules les données changent, le type de présentation de la question reste la même que lors de la théorie.<br>- Avec l'expérience, on peut construire une série d'exercices qui mettent chacun en avant-plan un aspect de la théorie que les étudiants ont de la difficulté à comprendre. |
| 4) Transfert / intégration | Plus tard :<br>- Proposer des exercices individuels présentant des situations proches (mais pas identiques), par exemple où la façon de présenter le problème change, mais les éléments restent les mêmes.<br>- Inclure des exercices qui utilisent cette théorie au sein d'une série d'exercices différents et mélangés ou au sein d'exercices piégés (où il manque des données permettant d'appliquer la procédure ou qui sont absurdes). |

## 5. Comparaison avec le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb

La rencontre au sein du projet européen Commenius avec des chercheurs de l'UAB (Espagne), Rosa-Maria Pujol et Rosa-Maria Tarin (2002) qui travaillent à l'amélioration de l'approche « expérientielle » de Kolb (1971) au moyen de l'évaluation / régulation, nous a fait comprendre la portée de ce « séquençage didactique ». Il n'est pas seulement une innovation par rapport au niveau initial et respectif de notre équipe mais une proposition susceptible d'intéresser les didacticiens en ErE comme nous montre la comparaison avec les éléments de la figure 8.

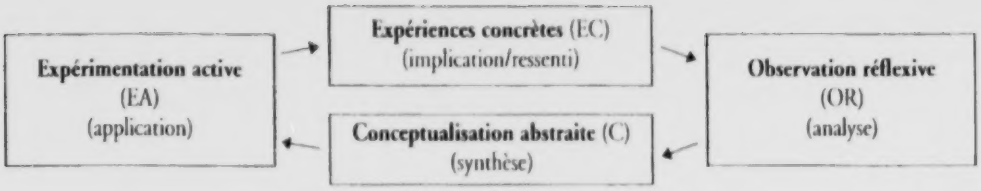



**Figure 8 :** Représentation graphique du modèle d'apprentissage « expérientiel » de Kolb (1971)

Kolb propose un modèle d'apprentissage dit « expérientiel ». Si l'on résume le point de vue de cet auteur, l'apprentissage sur base d'expériences concrètes est un processus constitué de 4 phases qui forment un cycle. Toutes les expériences d'apprentissage de l'individu se déplacent le long de ce cycle. Dans un premier temps, la personne en situation d'apprentissage ou de résolution de problèmes vit elle-même une situation d'expérience, c'est l'expérimentation concrète : le ressenti. Elle est suivie par l'observation réflexive qui consiste à faire des observations sur l'expérience vécue et à réfléchir à leur signification. Cette étape conduit à la formation de concepts et à la formulation de généralisations qui intègrent les observations et réflexions, c'est la conceptualisation abstraite. Vient ensuite l'expérimentation active où le sujet vérifie les hypothèses alors générées dans de nouvelles situations concrètes.

En fait, la première étape de notre deuxième « couche » du schéma (« origine/utilité ») **correspond** à l'étape des « expériences concrètes » dans le modèle de Kolb (1971), l'étape 2a (« théorie restreinte ») correspond plutôt à l'étape « observation réflexive », l'étape 2b (« théorie générale ») quant à elle correspond plutôt à l'étape « conceptualisation abstraite ». Par contre, l'étape « expérimentation active » de Kolb (1971) se trouve subdivisée dans notre schéma en deux étapes qui souligne la différence entre application et transfert d'une théorie telle qu'explicitée dans les figures 6 et 7.

Le « séquençage » didactique ainsi créé par l'équipe a l'avantage de :

- mieux mettre en évidence la **différence entre application et transfert** que le modèle de Kolb (1971), ce qui est capital en ErE puisque les acquis du travail en classe devraient se répercuter en dehors de celle-ci ;
- souligner la différence existante entre **les activités vécues par les étudiants et la façon dont le professeur pense ses activités lorsqu'il les prépare**. Le schéma de la figure 6 constitue un guide permettant au professeur de passer de l'idée à l'activité en suivant un modèle de pensée et non pas en appliquant une « recette ». Le schéma de la figure 7 montre ce que les étudiants vont vivre réellement, ce qui ne suit pas le même processus que la conception ;
- permettre au professeur d'acquérir peu à peu le séquençage didactique ou de s'adapter à un manque de temps (le temps prévu étant fonction d'une approche conductiviste / transmissive).

En outre, un tel schéma peut permettre la mise en place d'une évaluation formative et formatrice tout au long de l'apprentissage, à chacune des étapes. En effet, dans un tel processus, il est difficile d'imaginer des interrogations sommatives à la fin de chacune des trois premières étapes puisqu'il s'agit d'un processus global. En nous inspirant partiellement des travaux de Pujol et Tarin (2002), nous proposons les éléments d'évaluation présentés au tableau 2. Ces éléments constituent la quatrième couche du schéma, mais ils sont plus faciles à présenter sous forme de tableau.

**Tableau 2 :** Quatrième « couche » du schéma (évaluation) – Où (quand) évaluer dans cette spirale didactique (et justification)

<table>
<tr><th>Étapes</th><th>Type d'évaluation</th><th>Justification</th></tr>
<tr><td rowspan="2">1) Origine / utilité</td><td colspan="2">Pré-test (cela vaut-il la peine de travailler cela ; les étudiants ne le savent-ils pas déjà ?)</td><td rowspan="2">Absence de ce pré-test, c'est faire l'hypothèse que les étudiants ne savent rien (tabula rasa).</td></tr>
<tr><td>Dans une vision inductive fonctionnelle :<br>Demander aux étudiants s'ils savent à quoi sert cette théorie (formuler des hypothèses et expliquer à quoi cette théorie leur sera utile).</td><td>Dans une vision socio-constructiviste :<br>Évaluer les élèves pendant les essais (différentes visions) et mettre en place une auto-évaluation à la fin de l'essai afin d'établir le constat de « manque ».</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2) Théorie / compréhension</td><td colspan="2">Évaluation formative (sans inclure cette note dans la cotation finale) et déclarative (ÉFD)</td><td rowspan="2">Absence de l'ÉFD, c'est faire l'hypothèse que les étudiants avaient compris le cours théorique.</td></tr>
<tr><td>Vision inductive fonctionnelle :<br>(1) la restitution de mémoire,<br>(2) les discours explicatifs des étudiants,<br>(3) la compréhension à travers des questions subtiles sur la théorie ou des exemples à fournir ou à juger.</td><td>Vision socio-constructiviste :<br>Faire trouver des exemples de la théorie sur les cas qui ont servit à la construire.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3) Application / utilisation</td><td colspan="2">Évaluation formative (sans inclure cette note dans la cotation finale) et formatrice (que l'élève se rende compte lui-même de son niveau dans l'utilisation de la théorie) et donc surtout évaluation diagnostique (ÉFFD) (regarder le fonctionnement pas seulement le résultat)</td><td rowspan="2">Absence de l'ÉFFD, c'est faire l'hypothèse que les étudiants avaient déjà tout compris au cours théorique et qu'ils sont déjà aptes à l'appliquer.</td></tr>
<tr><td>Vision inductive fonctionnelle :<br>Les hypothèses et l'utilité supposées par les étudiants se montrent-elles vraies ?</td><td>Vision socio-constructiviste :<br>(Auto-)évaluer si les étudiants arrivent à appliquer la théorie sur les exercices initiaux ou des exercices similaires.</td></tr>
<tr><td>4) Transfert / intégration</td><td colspan="2">ÉFFD2 : Idem que précédemment mais sur des situations de transfert. Cette étape constitue déjà une forme de test du niveau précédent, mais elle ne peut être vraiment considérée comme l'évaluation finale car les aspects novateurs de la situation « transfert » l'interdisent.</td><td>Absence de l'ÉFFD2, c'est faire l'hypothèse que les étudiants sont aussi capables sans le professeur qu'avec celui-ci.</td></tr>
<tr><td>5) Fin de cycle</td><td colspan="2">Évaluation sommative : Post-test équivalent à la phase 4 mais plus tard encore (x mois).</td><td>Absence d'évaluation sommative, c'est faire l'hypothèse que la compétence est acquise à long terme.</td></tr>
</table>



BEST COPY AVAILABLE

## 6. Planifier la prise en compte des émergences ?

Afin de se rendre capable d'utiliser les émergences pour l'auto-développement mutuel et donc de dépasser la vision positiviste de la sérendipité, il est nécessaire de construire des démarches de fonctionnement de l'équipe et de réfléchir au rôle du chercheur dans ce cadre-là.

Ci-dessous, sont présentées les stratégies que nous avons mises en place. Nous parlerons dorénavant sur le mode du « nous » et du « je » car elles n'ont pas été validées dans d'autres contextes et sont le fruit de l'histoire particulière de la recherche-action à la base de cet article. De ce fait, les limites de ces stratégies seront soulignées.

### 6.1 Les stratégies mises en place par l'équipe de cette recherche-action

La difficulté principale venait du fait de réussir à échanger nos idées sans se heurter et se vexer les uns les autres lors des réunions de préparation ou lors des réunions d'évaluation. Notre équipe s'est efforcée d'installer et de renforcer **un climat de libre échange d'idées basé sur la confiance dans la plus grande efficacité du travail collectif et sur le respect de la parole** lors des réunions. Si cela est un objectif souvent prescrit pour ce type de réunions, il est plus rare que l'on propose une stratégie concrète qui permette de construire une réunion rendant possible ce type d'échange. Peu à peu, les membres de notre équipe ont adopté une démarche en trois étapes doublées « d'habitudes langagières » et de rétroactions :

1- Quand une idée d'activité doit être trouvée ou un problème doit être résolu, celui qui a une solution/idée ne donne pas **la** solution/idée mais **propose** une solution/idée à débattre, de manière « dépersonnalisée ». Il doit être écouté jusqu'au bout sans être interrompu.
Nous avions pris l'habitude langagière, de dire : « voici une proposition à casser… » et d'éviter des phrases telles que « j'ai la solution, voilà comment il faut faire… ».

2- Celui qui parle sait à l'avance que le rôle des autres formateurs est de **vérifier** si sa solution/idée ne comporte pas d'effets pervers par rapport à la situation concrète où elle doit être appliquée, surtout s'il s'agit d'un transfert d'une autre situation, mais cela se fera sans l'attaquer personnellement. La critique positive ou négative doit concerner la proposition/solution et non pas la personne et doit être justifiée et ce, sur un mode personnel, en tant qu'opinion. En outre, il n'est pas question à ce moment-là de proposer autre chose à la place pour ne pas créer le conflit.
Nous avions pris l'habitude langagière, de dire : « je trouve personnellement que les points positifs/négatifs de cette proposition/solution sont… parce que, par rapport à ma vision… » et d'éviter des phrases telles que « ta proposition n'est pas bonne parce que…, voilà comment il faudrait faire… ».

3- Ensuite, le rôle de l'équipe est d'**améliorer tous ensembles** cette solution/idée afin d'en construire une autre qui n'aurait pas les mêmes défauts. Si cela ne fonctionne pas, on recommence à l'étape 1.
Nous avions pris l'habitude langagière de dire « une version améliorée de cette proposition serait… ».

Dans le cas où l'on avait appliqué plus d'une fois le mécanisme, on possédait plusieurs solutions avec leurs critiques, de ce fait on tentait alors d'intégrer les solutions. Nous avions pris l'habitude langagière de dire « si on mélange ces solutions, nous pourrions faire ceci… ».

Avec le temps, quand le climat de libre échange fut vraiment bien installé, nous avons accéléré la procédure en permettant de proposer plusieurs idées/solutions dès la première étape et en appliquant les critiques de la deuxième étape à chacune d'entre elles. Même dans ce cadre-là, les habitudes de formulation langagière sont restées.

C'est lors de la critique des idées/solutions que se **clarifiaient** les conceptions de chacun. C'est ainsi que se négociait non pas seulement un point d'intersection admissible entre les deux cultures socioprofessionnelles mais la reconstruction d'une vision nouvelle qui englobe les points de vue initiaux. Concrètement, cette stratégie de travail nous permettait :

- d'éviter qu'il y ait des atteintes personnelles en cas de critiques ;
- d'éviter que quelqu'un s'attache à défendre, envers et contre tous, sa solution/idée contre celle d'un autre ;
- d'éviter de tomber dans le piège de la pensée unique ;
- d'anticiper les risques potentiels, dans une pensée systémique.

Cependant, cette procédure avait ces limites. Il y avait parfois des dérapages. Avec le temps, nous nous sommes rendus compte que cela arrivait principalement lors de la recherche de solutions à un problème qui semblait, intuitivement, hors de notre zone de pouvoir. Nous avons tenté de **changer notre fonctionnement affectivo-cognitif en adoptant une attitude en deux temps face à ces problèmes apparemment hors zone de pouvoir**. Il s'agit de se rendre capable de transformer les réalités du terrain plutôt que d'expliquer tout en terme de « fautes » ou de manques antérieurs.

1- Ne plus réfléchir en terme de « fautes » (celle des étudiants, celles des personnes extérieures, célles de l'un d'entre-nous, celle de l'équipe, etc.), de « coupables » selon le mode culturel du « péché » de la civilisation judéo-chrétienne dont nous sommes issus, mais de constater les difficultés, sans personnaliser ni n'accuser personne.
Nous avions pris l'habitude langagière de ne plus dire « c'est la faute de… » mais plutôt « un des éléments qui explique le problème, c'est… ».

2- Réfléchir en terme de mesures à prendre préventivement comme « conditions nécessaires, quoique peut-être pas suffisantes, pour enrayer le phénomène, le problème » : **quelles sont les solutions, les mesures que nous, les formateurs, pouvons prendre à l'avance pour diminuer le risque que de telles difficultés réapparaissent** ? Par exemple, la première année, certains étudiants arrivaient en retard (ou pas du tout) à la formation qui était placée en octobre (par le fait d'inscription tardive). La deuxième année, nous l'avons placée au mois de mars. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a plus d'absences, mais elles ont fortement diminué. Nous avions pris l'habitude langagière de dire « cela n'arrange pas tout, mais tel élément pourrait résoudre, au moins partiellement, le problème ».

3- Dans la suite de la recherche, ces procédures de discussion lors des réunions entre formateurs ont dû être complétées aussi par des procédures **lors des activités** afin que le respect mutuel se prolonge aussi en classe, en face des étudiants.

Ainsi, premièrement, par rapport à la possibilité d'interventions verbales d'un professeur par rapport à un autre, lorsqu'on donnait cours, nous avons d'abord conçu l'accord qui suit : même si les activités ont été créées en commun, chaque activité est gérée par un seul professeur (« le titulaire »), les autres observent, préparent le matériel, etc. mais silencieusement. Ils offrent un appui. De sorte que le « titulaire » n'est pas perpétuellement dérangé par des interventions intempestives. Puis, peu à peu, quand la confiance s'est installée, un deuxième mécanisme a été ajouté. Les « professeurs-accompagnants » ont le droit d'intervenir pendant le cours selon trois cas précis :

- soit le « professeur-titulaire » à la fin d'un chapitre ou sur un point délicat demande si les autres veulent intervenir,
- soit un des « professeurs-accompagnants » « lève son doigt » pour obtenir la possibilité d'intervenir,
- soit le titulaire ne s'en sort plus et profite d'un travail de groupe ou d'une pause pour demander à un autre de prendre le relais.

Deuxièmement, comme il arrivait que des demandes imprévues viennent de la part des étudiants pendant les activités (lors des travaux de groupe principalement mais aussi en séance plénière), nous avons adopté les deux stratégies suivantes :

- prévoir des garde-fous aux adaptations éventuelles du cours par le titulaire, engendrées par les cas particuliers ; les objectifs et les consignes des activités ainsi que les critères d'évaluation doivent être clairs, concertés et toujours sous la main du responsable de la formation (ils doivent figurer dans la fiche didactique de l'activité) ;

- si un formateur se trouve confronté à une question non prévue (que ce soit sur le fond ou sur la forme), qui ne se résout pas en fonction des critères préétablis, il dit, tout simplement, aux étudiants que le cas nécessite un « appel à l'équipe » (question de fond) ou « une réponse collégiale » (question de forme).

De cette manière, premièrement, nous évitons de donner des informations contradictoires. Deuxièmement, nous montrons aux étudiants qu'il est possible de travailler en équipe de professeurs si l'on met en place les mécanismes nécessaires. Troisièmement, nous enrayons cette croyance qu'un professeur doit tout connaître et ne peut jamais avouer l'ignorance de quelque chose. Au niveau langagier, nous employons aussi : « je ne connais pas la réponse mais je sais comment on la trouve », « on va chercher ensemble » ou « je te fournirais la réponse demain ».

### 6.2 Les stratégies mises en place par le chercheur

Le rôle du chercheur que j'ai adopté à ce niveau fut double :

- Repérer et favoriser les modes de fonctionnement (tels ceux expliqués ci-dessus) qui favorisent l'expression et le respect des différences de cultures socioprofessionnelles et si possible les modéliser afin d'en systématiser l'utilisation consciente par l'équipe. Par exemple, l'expression « voici une proposition à casser » avait été utilisée par une personne-ressource, lors d'une réunion de préparation. À la réunion suivante, j'ai pris l'habitude de présenter toutes mes propres propositions en commençant par la même phrase. À la réunion d'après, j'ai lancé la discussion sur un ton joyeux par un « qui aurait une proposition à casser » et ainsi de suite.
- Repérer et garder la trace des différences et des ressemblances de visions provenant des cultures socioprofessionnelles qui ont été exprimées ainsi que la trace des visions communes qui se sont construites, tout au long du travail.

### 6.3 Observations sur les stratégies utilisées

Toutes les stratégies présentées ci-dessus sont le fruit de l'histoire d'une équipe et de la capacité que nous avons eu à garder les formulations langagières qui reflétaient notre façon de voir la chose. L'emploi du « nous » ou du « je » dans ces propositions n'est pas anodin. C'était le fruit d'une pratique qui n'a pas encore pu être reproduite et testée dans d'autres contextes. Au lecteur, d'en évaluer la possibilité de transfert et d'adaptation à son propre contexte.

Nous pensons que le transfert et l'adaptation à votre contexte nécessitera une recherche dans votre équipe de formulations langagières qui devront aussi

être représentatives de votre façon de voir la gestion d'une réunion. Cette dernière doit être elle-même clarifiée. En fait, c'est le principe qui doit être adopté et pas spécialement notre façon de dire ou de faire. Ce principe comporte 4 points :

- construction d'une vision de réunion (réunion de type « climat d'échange d'idées basé sur la confiance en une plus grande efficacité systémique du travail collectif », par exemple) ;
- identification des situations où ce climat doit fonctionner (en réunion de préparations, d'évaluation, lors des cours, par exemple) ;
- construction/modélisation de procédures adaptées à ces différentes situations ;
- adoption d'habitudes langagières qui reflètent votre façon de pensée.

D'autres observations sur les stratégies utilisées méritent d'être soulignées :

- notre équipe avait déjà **pris conscience** qu'il existait des différences de culture socioprofessionnelle entre le chercheur et les enseignants ; nous avions déjà travaillé ensemble auparavant mais il est vrai que les stratégies utilisées les ont encore plus mises en évidence ;
- les démarches expliquées précédemment et la discussion ont permis à chacun de **connaître** plus précisément la vision de l'autre ;
- les démarches mises en place ont constitué notre **savoir-faire**, notre habilité à mettre en jeu nos différentes représentations et à en tirer profit ;
- la stratégie de repérage et de renforcement de ce mode de fonctionnement déployée par le chercheur a, en fait, correspondu à des savoir-faire **stratégiques** (Leclerq, 1992), soit des savoir-faire qui permettent de s'améliorer soi-même.

Il faut reconnaître que, dans notre cas, l'**attitude** d'ouverture à la culture socioprofessionnelle de l'autre existait au préalable pour les membres de notre équipe, par les parcours individuels respectifs. Les stratégies présentées n'ont pas créé cette attitude. À la limite, on peut estimer qu'elles l'ont renforcée. Or, il est important de souligner que dans notre situation, il n'y avait pas de conflit de pouvoir entre le chercheur et les enseignants. L'absence de conflit de pouvoir est un facteur qui permet plus facilement l'adoption d'une attitude de respect. Nous ne savons donc pas si dans un contexte de lutte de pouvoir, ce type de stratégies peut se mettre en place.

## 7. Conclusion

Notre équipe de recherche-action[8] s'intéressait au départ à l'approche résolutique en pédagogie de projets pour le volet « Action » et aux facteurs

adjuvants ou opposants à la formation initiale en ErE dans les ISP pour le volet « Recherche ». Les émergences ont débouché d'un côté sur une formulation conjointe de nouveaux « séquençages » didactiques et d'une approche didactique globale (proche de l'approche « expérientielle » de Kolb, 1971) **grâce à la clarification et la négociation des modes de fonctionnement hérités des sous-cultures socioprofessionnelles** à travers des **formulations langagières convenues et représentatives de cette volonté** de clarifier et de négocier **qui a abouti, *in fine*, à l'auto-développement mutuel des parties**.

D'un autre côté, ce travail de terrain a donné lieu à un (autre) changement de conception sur le **statut-même des émergences en recherche-action**. Dans une vision de critique sociale, les émergences ne viendraient pas seulement de la découverte heureuse et inattendue (sérendipité) mais du choc (sous-) culturel lui-même, à travers la clarification et la renégociation que les partenaires de recherche voudront bien mener. Il ne suffit donc plus de dire « attention en recherche-action, il peut y avoir des émergences, soyez ouverts », mais il faut attirer l'attention sur le fait que ces émergences seront souvent le fruit-même des différences culturelles. Un choc culturel a d'autant plus de chance de se mettre en place si les partenaires ne cherchent pas seulement à se trouver des intérêts respectifs à un travail en commun (Piette *et al.*, 2000) mais s'ils essayent de se construire une vision commune nouvelle qui les fait évoluer à travers la mise en place de modes de fonctionnement appropriés.

De ce fait, une première esquisse du **rôle possible** que peut adopter un chercheur lors d'une recherche-action concernant la prise en compte des cultures socioprofessionnelles aboutit d'un côté à proposer, repérer, favoriser et modéliser les modes de fonctionnement en équipe respectueux de ces différences socioprofessionnelles puis de l'autre côté, à repérer les différences et les ressemblances de visions ente les protagonistes, ainsi que les tentatives de reconstruction d'une vision commune.

Si ces derniers éléments n'ont pas le statut de « vérité scientifique » car intrinsèquement liés à une seule recherche, ils soulignent cependant le fait que le rôle du chercheur et le fonctionnement de l'équipe doivent faire l'objet d'un véritable travail de réflexion des parties prenantes afin de favoriser l'augmentation de la prise en compte des émergences d'origine sous-culturelle de type socioprofessionnel dans le cadre de la recherche-action.

Ce faisant, il s'agit simplement d'appliquer de manière consciente et active lors des partenariats en recherche-action, l'un des principes de l'approche critique selon Brookfield (1991) : « reconnaître l'importance capitale du contexte (en particulier socioculturel) comme facteur d'explication d'une situation, d'un phénomène » (*in* Sauvé, 1994, p. 135). ❀

**Notes**

1 D'Hertefelt (1992) distingue 2 manières de définir le terme culture. La première se situe au niveau formel : « c'est un phénomène d'un ordre particulier, non biologique, social, appris, largement inconscient » (p. 229). La seconde se situe au niveau du contenu dont il distingue 4 aspects : 1) un aspect matériel (outils, biens), 2) un aspect social (rapports sociaux), 3) un aspect normatif (règles de vie en commun, la morale), 4) un aspect symbolique (les idées et les diverses formes de représentation qui expriment le sens que les membres d'une société donnent à celle-ci, au monde et à l'existence humaine). C'est cette quatrième partie qui nous intéresse le plus.

2 « La standardisation des comportements (des objets, des idées) n'est jamais absolue. La culture n'emprisonne pas l'homme dans un carcan rigide au point de n'admettre aucune variation. Les anthropologues expriment cette idée en disant que la culture est proposée plutôt qu'imposée » (D'Hertefelt, 1992, p. 226).

3 « Les anthropologues désignent le processus d'apprentissage de la culture par deux termes qui se rapportent à la même réalité mais sous des aspects différents : socialisation et enculturation » (D'Hertefelt, 1992, p. 226).

4 Le mot francisé « sérendipité » est reconnu par Parot et Richelle (1992).

5 Un Institut supérieur pédagogique est un institut non universitaire de formation des instituteurs et professeurs du secondaire inférieur (BAC + 3), anciennement appelé « école normale ».

6 Tout comme pour les professeurs retraduisant inconsciemment des modes de fonctionnement issus de la sous-culture scientifico-mathématique « proposée » lors de leur formation initiale, le pédagogue reprenait le principe du constructivisme « proposé » dans le cadre de sa propre formation en psychologie de l'apprentissage. Or toutes les pédagogies actives ne sont pas forcément basées sur le constructivisme, certaines pédagogies actives sont d'ailleurs antérieures aux travaux de Piaget, à la base du constructivisme.

7 Les schémas qui suivent n'illustrent pas le choc de culture socioprofessionnel mais un exemple de ce que ce choc a produit comme nouveaux modèles dans le contexte de cette recherche-action.

8 Cette recherche-action peut-être interprétée également comme une recherche-développement collaborative.

**Note bibliographique**

**Emmanuel Legrand**, psychologue et pédagogue de formation, termine un doctorat en didactique des sciences de l'environnement à la Fondation Universitaire Luxembourgeoise. Il est chargé de recherches concernant l'éducation relative à l'environnement (ErE) et le milieu scolaire, principalement en formation initiale ou continue de professeurs. Il est également membre du jury de la médiathèque de Belgique pour la collection ErE et l'auteur avec Sylvie-Anne Piette d'un guide méthodologique de conception et d'évaluation d'un outil didactique en ErE.

**Références**

Brookfield, S.D. (1991). *Developing critical thinkers.* San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

D'Hertefelt, M. (1992). *Anthropologie culturelle : évolution, histoire, structure, fonction.* Belgique : Presse Universitaire de Liège.

Kolb, D.A. (1971). *Individual learning styles and the learning process.* Cambridge (MA) : M.I.T. Sloan School.

Leclercq, D. (1992). *Introduction à la technologie de l'éducation. Syllabus.* Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FAPSE) : Université de Liège.

Lucas, A.M. (1980-81). The role of science education in education for the environment. *Journal of Environmental Education, 12*(2), 32-37.

Parot, F. and Richelle, M., (1992). *Introduction à la psychologie : Histoires et méthodes.* Paris : Presse universitaire de France.

Piette, S.-A., Legrand. E., Croizer, C., Goffin, L., von Frenckell, M., Philippet, C. et Wattecamps, J.-M. (2000) Le partenariat au service de l'évaluation de projets d'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 2,* 119-145.

Pujol, M.R. et Tarin, R.M. (2002) Diseño de una unidad didáctica. Communication non publiée présentée au Séminaire *Des déchets scolaires à l'école à l'éco-citoyenneté,* Bruxelles, 2002.

Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement : Éléments de design pédagogique.* Montréal : Guérin.

# L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain D'autres rapports au monde pour d'autres développements

*Tom Berryman*
*Université du Québec à Montréal*

**Résumé :** Cet article présente une proposition de situation éducative résultant d'une recherche de développement théorique centrée sur l'analyse de thèses proposant des modèles du développement humain (ontogenèse) où les liens à l'environnement (éco) sont pris en considération (Berryman, 2002). La proposition résulte notamment de l'analyse des thèses et modèles de développement de Louise Chawla, de David Hutchison, de Harold Searles, de Paul Shepard et de David Sobel. L'analyse des thèses et la proposition de situation éducative sont faites en comparant les relations à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. L'éco-ontogenèse devient ainsi un autre prisme permettant entre autres de questionner et d'enrichir le champ théorique ainsi que les pratiques d'éducation relative à l'environnement.

**Abstract :** This paper presents an educational proposal that stems from a theoretical development research based on the analysis of human development models (ontogenesis) where links to the environment (eco) are taken into account (Berryman, 2002). The proposal stems, among others, from the analysis of the theses and models of development by Louise Chawla, by David Hutchison, by Harold Searles, by Paul Shepard and by David Sobel. The analysis of the models and the educational proposal are made by comparing the links with the environment during early childhood, middle childhood and adolescence. Eco-ontogenesis thus becomes another lens through which we can question and further build the theoretical and practical fields of environmental education.

## 1. Problématique, but et objectifs

Alors que la notion d'environnement fait son entrée de manière plus formelle à l'école, une série de questions devraient se poser sur la notion d'environnement dans le cadre d'une situation éducative composée d'un **S**ujet, d'un **O**bjet et d'un **A**gent dans un **M**ilieu (SOMA)[1]. Si le Sujet doit faire des apprentissages relatifs à l'environnement, de quel environnement s'agit-il ? S'agit-il du même environnement et des mêmes relations à l'environnement pour les petits enfants, les enfants et les adolescents ? Comment l'Agent conçoit-il l'environnement et les relations à l'environnement ? Comment l'Agent conçoit-il les liens entre le Sujet et l'environnement ? Comment l'Agent conçoit-il les changements des relations à l'environnement de la petite enfance, à l'enfance et à l'adolescence ? En fin de compte, quels savoirs portant sur les relations à l'environnement dans le développement humain pourraient être considérés afin de contribuer à enrichir les théories et les pratiques en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence ?

Il est étonnant de constater, d'une part, que les écrits sur l'éducation relative à l'environnement ne tiennent pratiquement pas compte du développement humain et particulièrement des relations à l'environnement dans le développement humain et, d'autre part, que les écrits sur le développement humain ne tiennent pratiquement pas compte des relations à l'environnement. Ce mutisme est surprenant. Autant la compréhension du développement humain que les théories et les pratiques de l'éducation relative à l'environnement bénéficieraient d'une telle prise en compte des relations à l'environnement dans le développement humain, dans l'ontogenèse. Il s'agit là de liens fondamentaux entre environnement et développement qui sont au plus près de l'être : ils concernent l'être-au-monde, la présence au monde.

Pourtant, il y a bien une certaine tradition de recherche qui s'attarde aux relations à l'environnement dans le développement humain. Elle est portée par différents auteurs dont les écrits ont été recensés dans le cadre de ce projet de recherche mais qui n'ont pas pénétré le champ de recherche sur le développement humain et qui ont à peine pénétré le domaine de l'éducation relative à l'environnement.

Le but de cette recherche, dont le présent article expose les grandes lignes, est de contribuer au développement du champ théorique et à l'enrichissement des pratiques dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement à partir de considérations sur les relations à l'environnement (éco) dans le développement humain (ontogenèse). Son premier objectif est de caractériser sommairement l'éco-ontogenèse. Son deuxième objectif est de proposer un prototype[2] de la situation éducative où l'éco-ontogenèse est prise en compte

en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence.

## 2. Le concept d'éco-ontogenèse

Le choix d'utiliser l'expression ontogenèse pour désigner le développement humain s'explique notamment par une volonté de se différencier de celle souvent associée aux questions d'environnement et d'éducation relative à l'environnement. Le concept de développement y est souvent associé aux conditions matérielles, sociales et politiques pour assurer la survie de l'être humain et, dans certains cas, la croissance économique du pays dans lequel il vit. On parle alors souvent d'un développement durable ou d'un éco-développement.

L'utilisation du néologisme **éco-ontogenèse** vise en partie à éviter cet écueil. Ce néologisme est constitué des mots éco (*oikos*) et ontogenèse (*ontos-genesis*). **Éco** fait référence à l'écologie, au rapport entre les êtres et le milieu, où *oikos*, provenant du grec, signifie la maison, l'habitat. **Ontogenèse** fait référence au développement humain entendu comme la genèse (*genesis*) de l'être (*ontos*). Il s'agit d'une extension du concept d'ontogenèse dont le sens est plus généralement restreint à la biologie du développement, de l'œuf à l'âge adulte. L'ontogenèse est entendue ici dans un sens plus large et ce, de deux manières. D'abord, il s'agit pour nous d'un processus s'étendant à la durée entière de la vie, de la conception à la mort, plutôt que de la conception à l'âge adulte. La genèse de l'être ne se termine en réalité qu'à sa mort. Ensuite, le regard porté sur l'être humain en développement n'est pas avant tout celui de la biologie. Ici, le mot ontogenèse fait référence à un phénomène, la genèse de l'être, et non pas à une discipline. En réalité, de nombreuses disciplines s'attardent à ce phénomène. Finalement, les expressions ontogenèse et éco-ontogenèse semblent aussi plus justes que l'expression développement. Étymologiquement, développement fait référence à une forme de déroulement de ce qui en enroulé. Il est ici question de déplier ce qui est replié où développer s'oppose à envelopper. Dans cette opposition entre enveloppement et développement, le mouvement de « développer » vise à conduire vers un état supérieur, à libérer et à déployer, en quelque sorte, à se désengager de ce qui retient. Le mot portugais pour développement traduit bien ce mouvement de désengagement : « *desenvolvimento* » qui, en anglais, se lirait « *dis-involvement* » ou désengagement. Or, la perspective adoptée ici est, à l'opposé, celle d'un être relié à l'environnement et engagé de manière réflexive dans ses relations. Le désengagement ne peut être que très partiel et la dépendance face aux forces et aux processus organiques et biophysiques de la biosphère demeure entière, du premier souffle, pour inspirer et expirer, jusqu'au dernier souffle.

L'expression éco-ontogenèse pourrait ressembler à un pléonasme. Il ne saurait en effet y avoir de genèse d'un être sans qu'il y ait de relations avec

l'environnement. Par contre, les écrits sur le développement humain négligent si souvent les relations avec l'environnement non humain comme dimension du développement qu'il semble important d'insister afin de préciser qu'il s'agit du développement humain en relation avec le milieu. Bien entendu, certains auteurs, tel Piaget, portent attention aux relations à l'environnement. Toutefois, chez Piaget, par exemple dans « *Les représentations du monde chez l'enfant* » (1926/1947), l'attention et l'intérêt ne portent pas tant sur les rapports au monde de l'enfant que sur le développement de l'intelligence et plus précisément de la capacité à abstraire. On pourrait presque dire que dans ce cas, le rapport au monde n'est qu'un encombrant accessoire vers l'abstraction alors que dans la perspective de l'éco-ontogenèse le rapport au monde est un incontournable fondement de l'existence dont la nature et le sens évoluent au cours des âges de la vie. L'**éco-ontogenèse** fait donc référence à la genèse d'un être humain dans ses relations avec l'environnement et plus particulièrement, des incidences de ces relations à l'environnement dans son développement, dans son ontogenèse.

## 3. Brèves considérations conceptuelles et méthodologiques

Conceptuellement, ce projet de recherche théorique vise à faire converger sur le pivot qu'est une situation éducative composée d'un sujet, d'un objet et d'un agent dans un milieu, des théories et modèles traitant de l'ontogenèse (par exemple ceux de Erikson, Freud et Piaget), des théories et modèles de l'éco-ontogenèse et des thèses d'auteurs portant un regard critique sur les dynamiques sociales dans les relations à l'environnement ou sur les conceptions des liens entre l'être humain et la nature, l'être humain et l'environnement.

La stratégie retenue pour la recherche fut d'examiner d'abord le contenu des thèses provenant de cinq auteurs parmi un ensemble de textes traitant de l'éco-ontogenèse, soit les thèses de Harold Searles (1960/1986), de Paul Shepard (1982), de Louise Chawla (1992, 1998, 1999), de David Sobel (1993, 1995, 1998) et de David Hutchison (1998). Afin de construire une proposition de situation éducative et d'en discuter les limites, ces thèses ont été comparées entre elles, comparées avec d'autres thèses portant sur l'ontogenèse et enfin, discutées à l'aune d'une littérature critique sur les liens entre les êtres humains et l'environnement.

## 4. La proposition de situation éducative

Le tableau 1 présente une synthèse de la situation éducative discutée sommairement dans les prochaines sections.

BEST COPY AVAILABLE



**Tableau 1 :** Éco-ontogenèse et éducation - Proposition de situation éducative dérivée de l'analyse et de la discussion critique des thèses de Searles (1960/1986), Shepard (1982), Chawla, (1992, 1998, 1999), Sobel (1993, 1995, 1998) et Hutchison (1998)

| Item | | Petite enfance | Enfance | Adolescence |
|---|---|---|---|---|
| Sujet | Moi | • Moi fusionné à la famille et à l'environnement.<br>• Fusion et non-différenciation avec l'environnement. | • Moi se constituant dans des jeux de réciprocité entre l'enfant et l'environnement. | • Moi s'identifiant à des groupes d'appartenances. |
| | Attachement social | • Forte liaison sociale et attachement à la mère. | • Première séparation avec la famille et quête d'indépendance par rapport à la famille.<br>• Éloignement de la maison et exploration de l'environnement. | • Entre l'enfance et l'adulte.<br>• Quête identitaire ressentie et formulée.<br>• Préoccupations intersubjectives et sociales. |
| | Explorations | • Sécurité dans la famille à partir de laquelle débuter une exploration de l'environnement. | • Liens intenses et ludiques avec l'environnement biophysique.<br>• Jeux en solitaire et avec des pairs de même sexe. | • Diminution de l'exploration de l'environnement local et retour à une intériorité psychologique et spatiale.<br>• Retour à soi dans son rapport à l'autre dans des groupes mixtes. |
| Objet | | • Explorer l'environnement dans le contexte sécurisant du lien avec la mère ou avec un adulte responsable. | • Explorer l'environnement.<br>• Être chez soi dans le monde en se connectant effectivement et affectivement avec la nature. | • Explorer les aspects symboliques et abstraits de son rapport au monde.<br>• Se lier à d'autres êtres humains.<br>• Explorer les aspects plus sombres de la présence au monde. |
| Lien sujet-objet | Matrice | • Matrice maternelle et familiale. | • Matrice terre. | • Matrice du moi. |
| | Orientation privilégiée | • Fusion et séparation.<br>• Immersion et maîtrise. | • Jouer dehors.<br>• S'engager activement dans des jeux d'équilibre. | • Traiter plus abstraitement les questions de l'idéologie, de l'identité, de la cosmologie. |
| | Approche | • Empathie envers les animaux et la nature via les histoires et l'imitation. | • Explorer l'environnement et se lier à la nature.<br>• Les représenter.<br>• Exploration des similitudes et des différences entre l'enfant et le monde de la nature. | • Traiter des enjeux socio-environnementaux. |
| | Configuration privilégiée | **Activités dans une configuration d'appartenance au monde**<br>Activités **à l'extérieur**, en lien avec le **réel**, avec le **proche**, à une échelle **locale** où sont disponibles des **espaces interstitiels** et des **matériaux modelables**, où l'enfant ressent une impression de **liberté** pour explorer et où il y a de la **spontanéité** dans des relations avec une nature **authentique** et avec les **lieux**. L'emphase est placée sur **l'expérience**, sur le **familier**, sur le **jeu**, sur ce qui **fonctionne bien**, sur le **présent** et dans les **cycles de la nature et la phénologie**. | | |

BEST COPY AVAILABLE

207

**Tableau 1 :** Éco-ontogenèse et éducation - Proposition de situation éducative dérivée de l'analyse et de la discussion critique des thèses de Searles (1960/1986), Shepard (1982), Chawla, (1992, 1998, 1999), Sobel (1993, 1995, 1998) et Hutchison (1998) - (suite)

| Item | | Petite enfance | Enfance | Adolescence |
|---|---|---|---|---|
| Agent | | • Avant tout la mère et la famille.<br>• Éducateurs dans les services à la petite enfance. | • La famille et les enseignants du primaire.<br>• Animateurs et éducateurs des organisations offrant des services éducatifs et des services de loisirs. | • La famille, les enseignants du secondaire et les adultes de la communauté. |
| Lien agent-sujet | Rôle principal | • Sécuriser.<br>• Agir comme modèle.<br>• Raconter des histoires qui stimulent une empathie envers la nature. | • Soutenir et valider les explorations.<br>• Agir comme modèle.<br>• Offrir une impression de liberté. | • Agir comme mentor.<br>• Initier. |
| | Médiation et anxiété | • Reconnaître l'importance de la médiation de l'agent dans les liens entre le sujet et l'objet. | | |
| | | • Pour l'agent, prendre garde à ses projections et à la communication de son anxiété face à l'environnement et à la nature lors des interactions avec le sujet. | | |
| | Langage | • Être attentif à la question du langage comme une importante passerelle qui permet au sujet d'accéder à une cosmologie. | | |
| | Style d'enseignement | • Pour l'agent, connaître les caractéristiques de différents styles d'enseignement et connaître son type psychologique afin d'ajuster son style de manière optimale pour l'éco-ontogenèse. | | |
| | Projet | • Reconnaître les limites de la mise en projet pour les petits enfants et les enfants. Proposer des projets qui mettent en contact avec la stabilité et avec des ancrages qui transcendent la temporalité éphémère du projet. | | |
| Lien agent-objet | Construction sociale de l'objet | • Reconnaître que l'objet préconisé est une construction sociale. | | |
| | | • Prendre conscience de différentes conceptions de l'environnement et de la nature. | | |
| | | • Considérer les forces psychologiques, sociales, politiques et économiques qui sont en jeu dans la construction sociale de l'objet préconisé. | | |
| | Choix de l'objet | • Évaluer les différentes approches ou les conceptions de l'environnement et de la nature et choisir celles qui sont les plus appropriées aux besoins et aux capacités de la personne en développement pour son éco-ontogenèse. | | |
| | Formation | • Éviter l'isolement et entretenir des liens avec différents réseaux réflexifs associés aux diverses dimensions de la situation éducative en éducation relative à l'environnement. | | |
| Milieu | | • Valoriser un milieu de vie et un milieu éducatif qui laissent de la place pour le déploiement de la nature et qui peuvent accommoder la configuration d'appartenance. | | |

### 4.1 Vision de l'être humain : finalité et maturité

La personne mature, dans la perspective de l'éco-ontogenèse, est un être qui reconnaît sa parenté avec l'environnement non humain et qui est « en paix avec un monde » où la nature occupe une place importante (Shepard, 1982, p. 6, traduction libre). En même temps, cet être se questionne sur le sens et sur la qualité des relations avec cet environnement. Cet être prend place dans une société qui conserve des liens avec la nature et qui ne détruit pas le monde. Cet être et cette société sont attentifs au « sens du lieu », à l'esprit des lieux (Chawla, 1992 ; Sobel, 1993, p. 159 et Baldwin, 1997) et ils démontrent de la générativité c'est-à-dire de l'attention à tout ce qui est généré et qui peut survivre à un individu et assurer la continuité et le développement d'une société (Erikson, 1950/1959). Pour Erikson, à ce stade de générativité, les engagements vont au-delà d'une centration sur soi (identité) et sur des relations intimes (intimité) pour aller vers des ensembles plus vastes : la famille, la communauté ou la société.

> Je regrette d'avoir à créer un nouveau mot, qui n'est même pas harmonieux. Cependant, ni la créativité, ni la productivité, ni aucun autre mot à la mode ne semble traduire ce qui doit être exprimé : la capacité à se perdre dans la rencontre des corps et des esprits doit conduire à l'expansion graduelle des intérêts personnels et des charges libidinales, vers ce qui a été ainsi créé et dont on a accepté la responsabilité. La générativité est essentiellement l'intérêt pour la génération suivante et son éducation. (Erikson, 1950/1959, p. 178-179)

Dans une optique de générativité, la personne mature est donc attentive aux conditions environnementales et éducatives agissant sur l'éco-ontogenèse. Rappelons aussi que pour Shepard, « les blessures à la planète sont les symptômes d'une psychopathologie » (1982, p. 128, traduction libre) qu'il associe notamment à des mutilations de l'ontogenèse. Seule une personne démente ou aliénée détruit le monde qui le porte, ceci est bien entendu le sens du « *madness* » dans le « *Nature and Madness* » de Shepard (1982). Ceci est aussi au cœur des propos du biologiste canadien David Suzuki. Il constate, comme de nombreux autres, notre aliénation de la nature et « la rupture du lien avec la nature » (Suzuki, 1997/2001, p. 39) alors que nous sommes pourtant liés organiquement et au plus intime avec le monde. Dans « *L'équilibre sacré : redécouvrir sa place dans la nature* », Suzuki renoue avec « les philosophes de la Grèce antique » en ce qui concerne les « quatre éléments : l'air, l'eau, la terre et le feu » (1997/2001, p. 43). Il expose, sur des assises scientifiques, comment nous sommes liés intimement au monde par la respiration, l'alimentation, l'excrétion et par tout le métabolisme. Pour Suzuki (1997/2001, p. 130), « le sol est le terrain de notre être ; avec l'eau et l'air, il est la substance que la vie a contribué à fabriquer, qu'elle entretient et dont elle dépend »[1]. Pour Suzuki, il est alors démentiel de contaminer l'air

que nous respirons, l'eau essentielle à la vie qui transite en nous et le sol qui nous porte et nous nourrit. Nous avons de profonds liens de parenté avec la nature. Searles définit ainsi l'apparentement :

> Par là, j'entends, d'une part la perception d'une parenté intime, le correspondant psychique de cette parenté structurelle avec tant d'éléments non humains [...] et qui peut s'exprimer en terme de physiologie, d'anatomie, de structure atomique et aussi d'évolution de l'espèce et de destin de l'individu, dont le corps est voué à devenir partie intégrante du monde non humain. Mais d'autre part et simultanément, ce sentiment d'apparentement comporte le maintien de la conscience de son individualité en tant qu'être humain, et de l'impossibilité de se fondre dans le monde non humain, si étroitement que l'on soit lié à lui et à tant de niveaux. (Searles, 1960/1986, p. 108)

Plus loin, Searles présente de la manière suivante sa conception de la maturité en termes de relations à l'environnement et d'identité :

> Il me semble que seule la plus haute maturité permet d'atteindre une relation fondée en réalité avec ce qui est le plus *différent* de soi-même. En plein développement, l'enfant trouve plus facile de nouer une amitié relativement étroite avec un partenaire du même sexe que du sexe opposé [...]. De même, pour un adulte, nouer des liens étroits avec une personne différant fortement de soi par l'âge, la culture ou la couleur de la peau, des liens dans lesquels se trouvent également assumés tant les différences que la parenté, exige davantage de maturité que d'établir des liens également étroits avec quelqu'un de proche de soi à ces divers égards. De même enfin, il faut, je crois, une maturité plus aboutie encore pour entretenir une relation fondée en réalité avec ce qui diffère le plus radicalement de soi, le non humain. [...] la tendance dominante est à dénier à ce non humain toute signification psychologique, ou à l'anthropomorphiser, ou que sais-je – tout plutôt que d'avoir à assurer à la fois l'extrême différence et la parenté profonde qu'il présente avec soi. (Searles 1960/1986, p. 301)

La vision de l'être humain est celle d'un être multidimensionnel ayant à faire face à différents défis d'intégration et de différenciation : entre des dimensions de sa personnalité (ça, moi et surmoi), entre lui et sa mère, entre lui et sa famille, entre lui et les objets, entre lui et le monde. Dans le contexte de l'éco-ontogenèse, ce sont notamment les processus d'intégration et de différenciation avec l'environnement et la nature qui sont importants. Ces processus sont fortement influencés par le contexte social. Ainsi, une vision qui reconnaît l'être humain comme un animal et qui lui reconnaît un apparentement avec tout l'environnement non humain sera sujette à controverses puisque certains refusent cette filiation à la nature et à l'environnement.

**Limites et pistes** : On observera que les liens entre l'être humain et la nature sont au cœur d'enjeux importants et fortement débattus. Il s'agit en effet de toute la question de la nature et de la culture. Dans ce contexte, la dimension axiologique de l'éco-ontogenèse demande à être mieux documentée et argumentée car elle est porteuse d'importantes controverses, notamment en rapport avec la question de la signification et de la place de la nature dans la vie de l'être humain et dans la société. Toutefois, malgré ces difficultés, se pencher sur les liens à l'environnement dans le développement humain peut certes être fécond pour guider une éducation essentiellement centrée sur les liens à l'environnement.

### 4.2 Étapes de l'éco-ontogenèse

Dans le cadre de cet article, l'attention demeure centrée sur les étapes entre la naissance et l'âge adulte. Bien que les thèses analysées ne proposent pas toutes les mêmes étapes et les mêmes classes d'âges, le choix a été fait ici d'identifier des étapes plus générales, soit celles de la petite enfance (0-6 ans), de l'enfance (6-12 ans) et de l'adolescence (12-18 ans). Elles correspondent en partie à des traits biologiques bien qu'elles ne soient pas nécessairement associées à ces traits (comme la chute des dents de lait et la puberté). Ces étapes correspondent aussi dans nos sociétés scolarisées à des étapes de socialisation : entrée en classe, école primaire et école secondaire (lycée).

**Limites et pistes** : Cette division générale entre petite enfance, enfance et adolescence offre des avantages et des inconvénients. Elle offre des balises pour des périodes assez générales et facilement reconnaissables. Cependant, il n'y a pas de balises pour discriminer plus finement à l'intérieur de ces intervalles qui demeurent longs, soit des périodes de six à sept années. Il ne faudrait surtout pas croire qu'il s'agit d'étapes avec de marquantes discontinuités et ruptures. Il s'agit donc ici d'une première approximation qui reconnaît l'existence d'autres stades ou phases à l'intérieur des étapes plus générales de l'éco-ontogenèse qui ont été identifiées. Shepard (1982) discrimine d'ailleurs plus finement à cet égard. Il en va de même pour les divers stades et étapes chez Freud, Erikson, Kohlberg, Piaget et Selman. De plus, les propos émanant de cette recherche ne s'attardent pas aux étapes ultérieures de l'éco-ontogenèse puisque l'intérêt premier est ici l'éducation relative à l'environnement des enfants. Néanmoins, Searles (1960/1986) et Shepard (1982) sont assez explicites sur ces étapes et Sobel (1993) indique aussi certaines qualités envisagées chez l'adulte. Les âges de l'être humain proposés par Erikson (1950/1959, 1950/1963) semblent inspirer les auteurs des thèses analysées en ce qui a trait à la qualité et à la vertu de l'âge adulte, soit « la générativité : productivité et sollicitude » et celles de la maturité soit « l'intégrité personnelle : renoncement et sagesse ». Il serait certes souhaitable de chercher à cerner plus précisément les étapes de l'éco-ontogenèse.

### 4.3 Le sujet

La **petite enfance** serait une période où il y a une certaine fusion avec le monde, une certaine non-différenciation entre le moi et le monde. Il y a une forte liaison sociale (attachement) avec la mère et une sécurité dans la famille à partir de laquelle débute une exploration du monde. L'**enfance** correspond à une première séparation avec la famille. Cette période est marquée par une certaine quête d'indépendance de la famille avec un éloignement de la maison, une exploration libre du monde où le jeu avec des pairs de même sexe est important. L'enfant se lie intensément avec l'environnement biophysique. Cet attachement à l'environnement contribuerait à l'individuation et aiderait à consolider le moi en émergence. L'**adolescence** marque un retour à des préoccupations intersubjectives et sociales dans des groupes mixtes, où la question de l'identité est directement ressentie et formulée. L'adolescence est aussi marquée par une diminution de l'exploration de l'environnement local, par un retour à une intériorité psychologique et spatiale, par la pensée symbolique ou l'abstraction, et par des questions plus graves sur soi et le monde. La sexualité revient aussi à l'avant-scène. On ne peut s'empêcher ici d'établir des parallèles, dans ces mouvements, avec le passage d'une pensée préopératoire, à une pensée opératoire concrète et à une pensée opératoire formelle ou abstraite chez Piaget.

**Limites et pistes** : Il serait pertinent de vérifier s'il n'y aurait pas de différences entre les garçons et les filles dans les étapes et les caractéristiques de l'éco-ontogenèse. De plus, comme pour les autres modèles de développement humain, celui de l'éco-ontogenèse focalise sur le sujet individuel. Dans le contexte de l'éducation formelle, soit dans un cadre collectif, celui de la classe, il peut être difficile de le rendre opérationnel. Aussi, puisque les relations à l'environnement comportent notamment des dimensions physiques, perceptuelles, cognitives, affectives, morales et sociales, les liens entre l'éco-ontogenèse et ces dimensions ou ces domaines du développement devraient être recherchés plus explicitement. Enfin, il serait souhaitable de poursuivre les travaux afin de mieux chercher les similitudes et les différences entre l'attachement humain et l'attachement aux lieux.

### 4.4 L'objet

Dans la perspective de l'éco-ontogenèse, l'objet d'une éducation relative à l'environnement durant la **petite enfance** serait d'explorer l'environnement dans le contexte sécurisant de la présence maternelle ou celle d'un adulte responsable. Il s'agit pour le petit enfant de se sentir bien dans l'environnement et dans la nature alors qu'il est accompagné d'un adulte qui se sent bien dans cet environnement. Pour l'**enfant**, l'objet, dans une

perspective d'éco-ontogenèse, est d'explorer concrètement l'environnement et la nature et de se sentir chez lui dans le monde. L'enfant se connecte effectivement et affectivement avec la nature dans des explorations libres. Pour l'**adolescent**, l'objet est d'explorer les aspects symboliques et plus abstraits de la présence au monde et des relations avec l'environnement. Il y a chez l'adolescent une ouverture franche aux questions de signification et de cosmologie.

**Limites et pistes** : Apprendre à se sentir chez soi et en paix dans un monde où la nature occupe une place importante est presque à l'opposé d'une vision objectiviste qui sépare le sujet et l'objet, comme le propose généralement une approche positiviste, fortement présente dans les sciences de la nature et occupant une place importante en éducation relative à l'environnement. Cet objet préconisé pour l'enfance est aussi pratiquement à l'opposé de la tendance dominante, historiquement, de l'éducation relative à l'environnement, fortement focalisée sur la résolution de problèmes environnementaux (Sauvé *et al.*, 2000, 2003). On peut cependant arguer qu'une personne se sentant chez elle dans le monde ne le détruira pas. À l'opposé, il est sans doute plus difficile de se sentir en paix et chez soi dans un monde inorganique avec lequel il peut être plus ardu de se lier et de s'identifier. L'éco-ontogenèse telle qu'elle est présentée dans cet article, néglige toutefois une tâche développementale importante de l'enfance qui serait celle d'accompagner les adultes et de s'initier à l'utilisation des outils de sa société (Erikson 1950/1959)[4]. Se pose ici tout le problème de la place, de la signification et de l'approche de la nature dans la société. Quels sont les liens instrumentaux entre les adultes et l'environnement et comment les jeunes y sont-ils exposés et initiés ? Dans quel univers concret et symbolique les jeunes sont-ils initiés ?

### 4.5 Lien sujet-objet

Les liens entre le sujet et l'objet occupent une place importante dans les discussions de cette recherche. Puisque l'éco-ontogenèse traite des liens entre l'être humain et l'environnement dans une perspective de développement ou d'ontogenèse, il est normal et prévisible que les propos sur les liens entre le sujet et l'objet occupent ainsi une partie importante. Ces propos peuvent toutefois se résumer à trois grands items : l'identification des **matrices** où le sujet se sent bien, l'identification d'une **orientation privilégiée** en termes de relations sujet-objet et l'identification d'**approches pédagogiques**.

Le concept des **matrices** de Pearce (1982, 1977/1992), repris explicitement par Shepard et Sobel et inspirant aussi Chawla et Hutchison, semble porteur. Selon les auteurs du « *Handbook of Attachment* », c'est à Mary Ainsworth[5] que l'on devrait le concept d'attachement à une matrice, soit « la mère comme base sécurisante à partir de laquelle explorer » (Cassidy 1999, p. 8, traduction

libre). Ce concept de matrice se trouve au cœur des modèles de Chawla, Shepard et Sobel. Dans cette optique, le **petit enfant** est plus nettement attaché à sa mère et à des figures parentales durant la petite enfance. Ces figures sont essentielles à son exploration de l'environnement. L'**enfant** se lie ensuite à l'environnement et apprend à s'y trouver ou s'y construire une place à lui. Il apprend à être bien dans le monde en dehors de sa famille et à y trouver une terre d'accueil. Les vigoureuses activités physiques dans l'environnement sont entrecoupées de périodes plus solitaires et réflexives où la conscience de soi prend forme. L'enfant apprend un peu à se séparer de sa famille en se liant avec les choses et les êtres de l'environnement. L'**adolescence** marque un retour plus affirmé sur soi où la personne doit trouver en elle ce qu'elle est, ce qui lui donne sens et direction. Ceci correspond au moratoire psychosocial où la question de l'identité est à l'avant-plan[6]. Dans une perspective éco-ontogénétique, cette identité ne se définit pas exclusivement par rapport à des rôles sociaux mais aussi dans les relations entre soi et le monde. Comme l'exprime bien Shepard, l'adolescent « ne graduera pas hors de ce monde mais dans sa signification » et « avec la fin de l'enfance, débute une étude qui durera toute la vie, une réciprocité avec le monde naturel dont les profondeurs sont sans fin tout comme les siennes » (Shepard, 1982, p. 9, traduction libre).

Hutchison (1998) propose deux **orientations au monde privilégiées** à la **petite enfance** : la maîtrise (séparation) et l'immersion (fusion). Tous les auteurs des thèses analysées traitent de cette forme de différenciation et d'intégration. Hutchison fait de la maîtrise une affirmation de soi pour survivre, pour vaincre l'inertie. Il s'agit par exemple d'apprendre à marcher et d'apprendre à s'exprimer par la parole. Mais il y a aussi des moments d'enchantement et de fusion où les frontières se dissolvent un peu. L'**enfance** est marquée par une plus grande autonomie et l'enfant peut jouer dehors plus librement. Il y a une joyeuse exubérance de l'enfant qui joue à tester ses capacités motrices dans le monde. En jouant dans la nature, l'enfant échange avec elle et apprend à se sentir bien dans le monde. Cette période de l'enfance pourrait ainsi permettre d'intégrer la maîtrise et l'immersion au lieu de cliver. L'**adolescent** ayant expérimenté cette réciprocité entre lui et le monde, s'ouvre ensuite aux dimensions plus abstraites de cette présence au monde et il s'ouvre aux questions de la finalité. Alors que plusieurs théories du développement traitent de cette dimension dans une perspective intersubjective et sociale, la perspective de l'éco-ontogenèse ajoute la dimension du rapport au monde biophysique. Il s'agit d'une ouverture à une cosmologie où la nature occupe une place importante et où la nature est profondément associée à l'identité de l'individu et à celle de sa société.

Pour le **petit enfant**, une **approche privilégiée** correspond à encourager l'exploration via des histoires et des gestes qui permettent de soutenir ces

petites explorations et de faire ressentir à l'enfant une empathie face à la nature et aux animaux. La question des objets transitionnels de Donald Winnicott trouve là un écho. Ici, l'agent a un rôle important de support. L'**enfant** quant à lui explore plus librement l'environnement et la nature. C'est concrètement qu'il se lie au monde dont il explore et manipule la structure. Une éducation relative à l'environnement considérant cette période de l'éco-ontogenèse favorisera alors cette exploration libre où l'enfant se connecte au monde, joue dans le monde et y trouve une terre d'accueil dont il explore les contours. L'**adolescent** s'ouvre quant à lui aux dimensions plus abstraites, à celles plus sombres et à celles plus idéologiques. C'est l'âge où le jeune appréhende plus consciemment le cosmos qui est dessiné par le monde adulte et où il se situe à la fois par rapport à ce cosmos et par rapport à son enfance.

En focalisant davantage sur l'enfance et en utilisant la technique de dissociation des notions proposée par Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988), nous distinguons une approche générale, nommée « configuration d'appartenance » au monde, contrastée à une « configuration d'aliénation ». Les termes de ces deux configurations sont présentés dans le tableau 2.

**Tableau 2 :** Termes opposés de la configuration aliénante et de la configuration d'appartenance

| **La configuration aliénante, disqualifiée** | **La configuration d'appartenance, qualifiée** |
|---|---|
| Activités **intérieures** | Activités **extérieures** |
| En lien avec le **virtuel** | En lien avec le **réel** |
| En lien avec le **lointain** | En lien avec le **proche** |
| Échelle **planétaire** | Échelle **locale** |
| Dans des lieux **aménagés** | Disponibilité des **espaces interstitiels** |
| En lien avec des **lieux et espaces figés** | Disponibilité des **matériaux modelables** |
| Impression **d'interdit** | Impression de **liberté** pour explorer |
| **Construit, planifié, organisé et ordonné** | **Spontané** |
| **Réplique** de la nature | Nature **authentique** |
| Approche **thématique** | Approche des **lieux** |
| Prépondérance du **discours** | Prépondérance de **l'expérience** |
| **Exceptionnel** | **Familier** |
| Approche par le **travail** | Approche par le **jeu** |
| Focalise sur les **problèmes** | Focalise sur ce qui **fonctionne bien** |
| Orienté vers le **futur** | Orienté sur le **présent** |
| Ancrage dans des **cycles socialement construits et commerciaux** | Ancrage dans les **cycles de la nature et la phénologie** |



BEST COPY AVAILABLE

**Limites et pistes** : On observera qu'il demeure une possibilité de rencontre plus négative et dangereuse entre l'enfant et l'environnement qui pourrait résulter en des accidents et en une association moins appréciative, peut-être même traumatisante. De plus, dans le cadre d'une éducation relative à l'environnement en milieu formel, il peut être difficile de permettre aux enfants de jouer plus librement dehors, dans des lieux où la nature occupe une place importante et il peut aussi être difficile d'accommoder les autres termes de la configuration d'appartenance. Ici, l'optique de l'éco-ontogenèse pourrait sembler assez radicalement opposée à la mission et aux finalités de l'institution scolaire actuelle. L'optique de l'éco-ontogenèse pourrait même se heurter sérieusement aux conceptions de l'environnement et de l'éducation de nombreux parents qui pourraient surtout insister sur l'instruction et la qualification de l'enfant dans l'optique de les préparer aux tâches productives de l'économie de la société actuelle.

### 4.6 L'agent

Il y a peu à dire sur l'identité de l'agent si ce n'est qu'il s'agit d'un acteur important de l'éco-ontogenèse. Dans une société industrielle, de masse, urbaine et où les signaux de communications humaines sont très nombreux, le nombre de personnes qui agissent comme agents devient très important. Dans une perspective d'éco-ontogenèse, il se pose ici un important défi de cohérence entre l'action de ces divers agents. Les effets de l'action des divers agents sont encore davantage problématiques si l'on envisage la thèse de Fromm (1956/1971), reprise par Searles (1960/1986) et Shepard (1982), à l'effet que nous serions membres d'une société aliénée où il y aurait une rupture entre les êtres humains ainsi qu'entre les êtres humains et la nature. Quoi qu'il en soit, ces multiples agents agissent comme d'importants médiateurs des relations entre le sujet et l'objet.

**Limites et pistes** : Une certaine continuité et une certaine cohérence entre la vision des relations au monde des différents agents sont difficiles à envisager dans la société actuelle. L'objet de l'éco-ontogenèse révèle ici sa complexité et les possibilités de divergences à son égard sont importantes, notamment si on le compare à l'objet de l'apprentissage de la langue et à celui des mathématiques, qui correspondent, sommes toutes, à des objets plus convergents que l'être-au-monde. L'éco-ontogenèse fait référence à la présence au monde dans toutes ses dimensions multiples. Cette divergence ne rend pas facile la prise en compte de l'éco-ontogenèse à l'école puisque, on peut le présumer, cette institution cherchera souvent à centrer ses activités éducatives sur des problèmes plus convergents.

### 4.7 Lien agent-sujet

Pour le **petit enfant**, la présence sécurisante de la mère est essentielle pour son ontogenèse et elle colore fortement l'éco-ontogenèse. Il s'agit pour l'agent

de sécuriser et d'agir comme modèle. L'agent porte au monde l'enfant et le supporte dans ses explorations. Pour l'**enfant**, il y a une importance grandissante de relations avec d'autres agents. Cependant cette période correspond à des relations plus intenses avec l'environnement biophysique. L'agent soutient et valide l'exploration libre du sujet. L'enfant observe aussi l'agent comme un modèle dont il apprend, notamment en l'imitant. L'enfant joue avec un monde qui le porte. Pour l'**adolescent**, il y a un retour des relations sociales plus intenses. L'agent doit encore soutenir et valider l'adolescent alors que celui-ci vit un moratoire entre l'enfance et l'âge adulte. L'adulte agit comme mentor et il initie aux dimensions symboliques, abstraites, cosmologiques. L'agent porte le sujet vers un nouveau seuil.

L'analyse des écrits du corpus a permis de dégager les grandes lignes présentées ci-dessus en ce qui concerne la comparaison des relations entre l'agent et le sujet durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. L'analyse et les discussions ont permis de dégager quatre autres aspects sur lesquels des énoncés sont formulés : **médiation et anxiété, langage, style d'enseignement** et **mise en projet**. La recherche n'a cependant pas permis de produire des énoncés qui discriminent plus finement entre la petite enfance, l'enfance et l'adolescence en ce qui a trait à ces quatre aspects. Rappelons ici que l'objet central de ce projet de recherche et de celui de la plupart des textes étudiés porte sur l'éco-ontogenèse, soit les rapports au monde de l'enfant, et que les aspects plus strictement éducatifs sont moins centraux, sauf chez Hutchison et Sobel.

Il importe pour l'agent de reconnaître comment il agit comme **médiateur** des relations entre le sujet et l'objet. Cette médiation comporte une importante dimension affective. L'agent doit ainsi être vigilant en ce qui a trait à ses diverses réactions face à l'objet et aux liens entre le sujet et cet objet. Les échanges entre l'agent et le sujet impliquent aussi d'utiliser la parole. Il importe ici encore pour l'agent de reconnaître que le **langage** utilisé est une passerelle vers une certaine cosmologie dans laquelle le sujet est socialisé. Le langage témoigne de ce fait d'une certaine vision du monde dont l'agent oublie parfois qu'elle est construite et qu'elle peut être aliénante. Dans cette perspective, même l'objectivisme du regard par les sciences naturelles est considéré comme un subjectivisme.

Les relations entre le sujet et l'objet qui sont valorisées, celles où le sujet explore librement alors qu'il joue dehors, confrontent l'agent à la question du **style d'enseignement**. Pour l'agent, il importe de connaître les caractéristiques de différents styles d'enseignement et il est utile de connaître son type psychologique afin d'ajuster son style de manière optimale pour l'éco-ontogenèse en fonction des styles d'apprentissage. Les travaux de Silver, Strong et Perini (2000) peuvent être inspirants à cet égard par leur tentative d'intégrer intelligences multiples et types psychologiques. À ce défi, s'ajoute aussi celui relatif aux limites de la **mise en projet** des enfants. Jean-Pierre

Boutinet traite d'ailleurs des limites et dérives du projet (Boutinet, 1993, 1999). Dans cette optique, le projet ne serait peut-être pas le meilleur véhicule pour l'éco-ontogenèse et il pourrait encourager l'obsolescence accélérée, la rupture, la discontinuité. L'agent doit ainsi proposer des activités ou des projets qui mettent en contact avec la stabilité et avec des ancrages qui transcendent la temporalité éphémère du projet. Ici encore, la configuration d'appartenance peut éclairer la mise en forme d'un projet éducatif qui voudrait tenir compte de l'éco-ontogenèse.

**Limites et pistes** : Il y a presque une double contrainte dans la proposition en ce qui concerne les liens entre l'agent et le sujet dans l'éco-ontogenèse, entre d'une part, une présence qui supporte et qui valide et, d'autre part, une présence plus effacée qui laisse l'enfant explorer et se lier à la matrice terre. De plus, la question de l'initiation porte à controverse puisqu'elle se rapporte à des rituels d'introduction aux dimensions symboliques d'une société dont les membres partagent une vision du monde et qu'elle fait appel à une vision assez unifiée du monde. Or, dans une société qu'on dit plurielle, il y aurait plusieurs visions du monde, plusieurs cosmologies. Cependant, on pourrait tout aussi bien croire que la mondialisation de l'économie capitaliste impose de plus en plus une certaine vision du monde qui est unifiée, notamment celle de l'économisme qui devient une certaine cosmologie, une possible épistémè. Ce n'est cependant certes pas dans cette perspective qu'il faut chercher une vision unifiée pour initier dans une cosmologie qui serait sensible à l'éco-ontogenèse. Dans ce contexte, la diversité culturelle est ici un atout pour éviter une pensée unique et pour lui résister, notamment à l'aide d'ancrages dans les spécificités des divers milieux de vie.

### 4.8 Lien agent-objet

Tout comme l'analyse des écrits du corpus n'a pas permis d'élaborer beaucoup d'énoncés qui discriminent entre la petite enfance, l'enfance et l'adolescence en ce qui a trait aux liens agent-sujet, cette analyse n'a pas permis de discriminer finement en ce qui a trait aux liens agent-objet. Rappelons encore une fois cependant qu'il ne s'agit pas là de la préoccupation centrale des textes étudiés. Les énoncés, issus de l'analyse et des discussions, sont en quelque sorte des balises assez générales pour une didactique de l'éducation relative à l'environnement qui se voudrait sensible à l'éco-ontogenèse. Il s'agit de reconnaître que l'objet préconisé d'une éducation relative à l'environnement – et de toute éducation – est une **construction sociale** dans le sens évoqué par Berger et Luckmann (1966). Il importe alors de reconnaître les diverses forces en cause dans la structuration de cet objet. Dans le cas présent, il s'agit de reconnaître les diverses conceptions de l'environnement et de la nature ainsi que les diverses approches qui sont favorisées. On peut par exemple envisager les diverses typologies et

classifications, dont celle du géographe David Pepper (1984/1989), celle du géographe Ian Simmons (1993), celle du philosophe Holmes Rolston III (1994), celle de l'historien Wiliam Cronon (1995), celle du philosophe Bruce Foltz (1995), celle de Lucie Sauvé (1996, 1997, 2001) et enfin, celle du philosophe Jean-Marc Besse (1997). À partir d'un tel recul sur l'objet préconisé par certains, il devient plus facile de faire un choix d'objet, d'approches et de stratégies plus appropriés selon différents critères, et dans ce cas-ci, en fonction de l'éco-ontogenèse. La complexité de l'éducation relative à l'environnement – tributaire de l'ampleur de la question de l'éducation et de l'ampleur de la question de l'environnement – appelle à la **formation** des éducateurs et au perfectionnement continu, à l'échange à l'intérieur de **réseaux réflexifs**. Cela est vrai d'autant que la question de l'éco-ontogenèse introduit un autre élément de complexité. De plus, il faut tenir compte de la fréquence accélérée des réformes de l'enseignement. Cet ensemble concourt à affirmer l'importance de briser l'isolement de l'agent et invite à une forme d'échanges à l'intérieur de divers réseaux.

**Limites et pistes** : Il est plus difficile pour les agents d'une société qui ne se reconnaît généralement pas une forte parenté avec l'environnement et la nature, d'envisager une didactique ouverte aux questions de l'éco-ontogenèse. En éducation relative à l'environnement, la formation initiale des enseignants et la formation continue demeurent toutes deux relativement marginales. L'horaire et la tâche actuels des enseignants limitent considérablement leur implication dans des réseaux réflexifs.

### 4.9 Le milieu

Une éco-ontogenèse normative où la présence de la nature serait importante, impose des exigences au milieu dans sa double signification : celle écologique de milieu de vie et celle pédagogique de milieu éducatif. En ce qui a trait au milieu de vie, elle signifie la présence au quotidien d'un milieu de vie où la nature peut se déployer assez librement et où elle occupe une place assez importante. Cette même exigence interpelle aussi le milieu, entendu dans le sens de l'infrastructure éducative. La maison, l'école et la classe auraient, elles aussi, à laisser une place à la nature et à accommoder la configuration d'appartenance.

**Limites et pistes** : Observons ainsi que les infrastructures résidentielles et les infrastructures éducatives sont actuellement davantage faites en opposition à la nature, dans une optique de contrôle plutôt que dans une optique d'harmonisation. La nature sauvage, comprise dans le sens de la « *physis* », tend à occuper une place de plus en plus restreinte dans les villes et dans les campagnes où l'occupation de l'espace est optimisée, rentabilisée. Un certain impératif économique semble avoir préséance sur un « impératif écologique » (Hutchison, 1998).

## 5. La prise en compte de l'éco-ontogenèse en éducation relative à l'environnement

Cet article met en lumière ce qui semble être une dimension fondamentale à l'éducation relative à l'environnement, soit la prise en compte du rapport à la nature et à l'environnement dans le développement humain, dans l'ontogenèse humaine. Cet article propose des éléments théoriques de base pour le développement d'un modèle de la situation éducative qui tient compte des changements dans les relations à l'environnement et à la nature entre la petite enfance, l'enfance et l'adolescence et qui tient compte de la signification développementale de ces liens. Ces différents éléments ne sont qu'esquissés ici alors qu'ils occupent près de 300 pages dans le mémoire issu de la recherche (Berryman, 2002).

Aussi fondamentale que soit cette dimension qu'est l'éco-ontogenèse, elle apparaît cependant, tant dans ses fondements que dans ses approches, plus difficile à mettre en œuvre dans le milieu scolaire tel qu'il se présente actuellement. Il apparaît que celui-ci semble plus facilement accommoder la configuration aliénante. La prise en compte de l'éco-ontogenèse se prêterait ainsi plus aisément, pour l'heure, à d'autres contextes, notamment dans des sites où un milieu naturel est disponible pour accueillir les enfants. La recherche met d'ailleurs en évidence l'importance d'une communauté éducative où l'école n'est certes pas le seul milieu éducatif non plus que le seul agent. Il s'agit notamment des parents, des autres membres de la famille, des membres de la communauté et d'une foule d'autres personnes qui influencent les relations à l'environnement du sujet. La configuration d'appartenance met aussi en lumière des caractéristiques biophysiques de l'environnement qui semblent soutenir une éco-ontogenèse non aliénante.

La prise en compte de l'éco-ontogenèse doit notamment être envisagée au regard des autres approches en éducation relative à l'environnement qui sont construites sur diverses conceptions des relations à l'environnement, par exemple les approches résolutiques, holistiques, systémiques et critiques. La prise en compte des relations à l'environnement dans le développement humain semble être une dimension fondamentale sans laquelle l'éducation relative à l'environnement pourrait être parfois une agitation de surface ou pire, contribuer à détériorer la situation, soit par une approche essentiellement technicienne ou socio-politique qui propose des quasi-solutions à la suite d'une quasi-définition de problème et qui génère ainsi des problèmes résiduels (Ehrenfeld, 1978), soit par l'écophobie, selon l'expression de David Sobel (1995).

> Si nous remplissons nos classes avec des exemples d'abus de l'environnement, nous engendrons peut-être une subtile forme de dissociation. En réponse aux abus physiques et sexuels, les enfants

> apprennent à se séparer de la douleur. Dans les cas plus sévères, les enfants développent des personnalités multiples, d'autres versions d'eux-mêmes qui ne sont pas conscientes des expériences douloureuses. Ma crainte est que notre curriculum environnementalement correct tende de manière similaire à distancer les enfants du monde naturel plutôt que de les connecter à celui-ci. Le monde naturel est battu et ils ne veulent pas avoir à faire avec lui. (Sobel, 1995, p. 11, traduction libre)

C'est ce que Sobel nomme l'écophobie :

> Peur de la destruction des forêts humides, des pluies acides et de la maladie de Lyme. Peur d'être tout simplement dehors. Si nous demandons prématurément aux enfants de faire face aux problèmes d'un monde adulte, nous les séparons de ce qui constitue possiblement des sources de leur force. Considérons alors de meilleures façons de supporter la tendance biologique des enfants à se lier avec le monde naturel. (Sobel, 1995, p. 12, traduction libre)

Il reste ainsi à ouvrir des espaces et des moments de dialogue afin que divers acteurs du domaine – chercheurs, éducateurs, didacticiens, parents, enseignants et auteurs de matériel pédagogique, pour n'en nommer que quelques-uns – puissent échanger à propos de fondements et de pratiques en éducation relative à l'environnement.

La production d'une recherche sur l'éco-ontogenèse et l'éducation, bien au-delà d'une visée de production d'un modèle de situation éducative, vise bien avant tout à attirer l'attention sur les relations à l'environnement dans le développement humain et à questionner la culture des éducateurs à cet égard. Quoiqu'il en soit de la proposition, de ses qualités et de ses limites, il semble indispensable de se pencher sur les incidences de l'environnement et de nos liens à l'environnement dans la constitution même de notre être, dans notre ontogenèse. À cet égard, la notion d'éco-ontogenèse peut être heuristiquement féconde en ce qu'elle pose un autre éclairage sur notre culture de la nature. L'éco-ontogenèse questionne notre culture environnementale, questionne notre culture du développement, questionne notre culture éducative, questionne notre culture des relations à l'environnement et bien entendu, notre culture de l'éducation relative à l'environnement.

**Notes**

1 Il s'agit des composantes de la situation pédagogique proposée par Legendre (1983).

2 Rappelons ici le sens du prototype à l'intérieur du processus de modélisation par anasynthèse. Le prototype est la « meilleure synthèse qui puisse être constituée par un chercheur ou une équipe de recherche et qui doive être révisée par les collaborateurs immédiats afin d'en déceler les incomplétudes et les imperfections, de corriger les lacunes

et de parfaire la construction avant simulation » (Legendre, 1993, p. 1043). Dans le cadre de cet article, nous avons toutefois préféré utiliser l'expression « proposition de situation éducative » plutôt que « prototype ».

[3] Ici, les propos de David Suzuki (1997/2001) peuvent être rapprochés de ceux des membres du Groupe de recherche sur l'écoformation (GREF), par exemple chez Gaston Pineau et Dominique Cottereau.

[4] Ces discussions font toutefois l'objet des chapitres XI et XII du mémoire (Berryman, 2002, p. 202-205, 210-218 et 228-229).

[5] Ainsworth, M. (1963). The Development of Infant-Mother Intercation Among the Ganda. *In* B.M. Foss (dir.), *Determinants of Infant Behavior, Vol. 2.* New York : Wiley, p. 67-112.

[6] Ces mouvements entre un monde extérieur et un monde intérieur rappellent les notions d'orientation centrifuge et centripète élaborées par Henri Wallon (1938/1982).

**Note biographique**

Titulaire d'un baccalauréat en biologie et d'une maîtrise en éducation, **Tom Berryman** a œuvré pendant de nombreuses années dans un centre d'éducation relative à l'environnement au mont Royal, à Montréal. Son mémoire de maîtrise complété en 2002 porte spécifiquement sur l'éco-ontogenèse. Il poursuit ses recherches au doctorat en éducation à l'UQAM où ses travaux portent sur l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire.

**Références**


Baldwin, M. (dir.). (1997). *Coming Home : Developing a Sense of Place Education in Our Communities and Schools.* Roger Tory Peterson Institute. Actes du Forum de 1997. Jamestown, New York, 16-17 mai 1997.

Berger, P.L. et Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge.* New York : Doubleday & Anchor.

Berryman, T. (2002). *Éco-ontogenèse et éducation : les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence.* Mémoire de maîtrise, Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal.

Besse, J.M. (1997). Les sens de la nature dans les discours philosophiques. *In* J.M. Besse et I. Roussel. (dir.), *Environnement : Représentations et concepts de la nature.* Coll. « Les Rendez-Vous d'Archimède », Paris : L'Harmattan, p. 35-50.

Boutinet, J.-P. (1999). *Anthropologie du projet.* 5e édition mise à jour. Coll. « Psychologie d'aujourd'hui ». Paris : Presses universitaires de France. Originalement publié en 1990.

Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet.* Coll. « Que sais-je » no 2270. Paris : Presses universitaires de France.

Cassidy, J. (1999). The Nature of the Child's Ties. *In* J. Cassidy et P. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment : Theory, Research and Clinical Applications.* New York : Guilford Press, p. 3-20.

Chawla, L. (1999). Life Paths Into Effective Environmental Action. *The Journal of Environmental Education, 31*(1), 15-26.

Chawla, L. (1998). Significant Life Experiences Revisited : A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity. *The Journal of Environmental Education, 29*(3), 11-21.

Chawla, L. (1992). Childhood Place Attachments. *In* I. Altman et S. Low (dir.), *Place Attachment.* Human Behavior and Environment : Vol. 12, New York : Plenum Press, p. 63-86.

Cronon, W. (1995). Beginnings – Introduction : In Search of Nature. *In* W. Cronon. (dir.), *Uncommon Ground : Rethinking the Human Place in Nature.* New York : W.W. Norton, p. 23-56.

Ehrenfeld, D. (1978). *The Arrogance of Humanism.* New York : Oxford University Press.

Erikson, E.H. (1963). *Childhood and Society.* 2e éd. rev. et augm. New York : W.W. Norton. Originalement publié en 1950.

Erikson, E.H. (1959). *Enfance et société.* Neuchâtel, Suisse : Éditions Delachaux et Niestlé. Trad. de l'américain par A. Cardinet. Originalement publié en 1950 sous *Childhood and Society.*

Foltz, B.V. (1995). *Inhabiting the Earth : Heidegger, Environmental Ethics, and the Metaphysics of Nature.* Atlantic Highlands, NJ : Humanities Press.

Fromm, E. (1971). *Société aliénée et société saine : du capitalisme au socialisme humaniste – psychanalyse de la société contemporaine.* 2e éd. rev. Trad. de l'américain par J. Claude. Coll. « L'université permanente ». Paris : Le courrier du livre. Originalement publié en 1956 sous *The Sane Society.*

Hutchison, D. (1998). *Growing Up Green : Education for Ecological Renewal.* New York : Teachers College Press.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* 2e éd. Coll. « Le défi éducatif ». Montréal : Guérin.

Legendre, R. (1983). *L'éducation totale.* Coll. « Le défi éducatif », no 3. Montréal : Éditions Ville-Marie/Fernand Nathan.

Pearce, J.C. (1992). *Magical Child.* New York : Plume Book, Penguin Books. Originalement publié en 1977.

Pearce, J.C. (1982). *L'enfant magique.* Montréal : France Amérique. Trad. de l'anglais par G. Régnier. Originalement publié en 1977 sous le titre *Magical Child.*

Pepper, D. (1989). *The Roots of Modern Environmentalism.* Londres : Routledge. Originalement publié en 1984.

Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, L. (1988). *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique.* Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

Piaget, J. (1947). *Les représentations du monde chez l'enfant : avec le concours de onze collaborateurs.* Paris : Presses universitaires de France. Originalement publié en 1926.

Rolston III, H. (1994). *Conserving Natural Value.* Coll. « Perspectives in Biological Diversity ». New York : Columbia University Press.

Sauvé, L. (2001). *Éducation et environnement à l'école secondaire : Modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement.* Montréal : Les Éditions Logiques.

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement : Éléments de design pédagogique.* 2e éd. Coll. « Le défi éducatif », no 5.01. Montréal : Guérin.

Sauvé, L. (1996). Environmental Education and Sustainable Development : A Further Appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education, 1,* 7-34.

Sauvé, L. Berryman, T. et Brunelle, R. (2003). The Epistemological and Ethical Stance of International Proposals for Environmental Education From 1972 to 2002 : The United Nations File. Communication présentée dans le cadre du symposium organisé par Sammel, A. « Diverse Perspectives in Environmental Education ». *In* D. Zandvliet (dir.),

*Proceedings of the Annual Conference of National Association for Research in Science Teaching (NARST)*, Philadelphie, 23 au 26 mars 2003.

Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2000). International Proposals for Environmental Education : Analysing a Ruling Discourse. *In* V. Papadimitriou (dir.), *Proceedings : International Conference in Environmental Education in the Context of Education for the 21st Century – Prospects and Possibilities.* Larisa, Grèce 6-8 Octobre 2000, p. 42-63.

Searles, H. (1986). *L'environnement non humain.* Trad. de l'anglais par D. Blanchard. Coll. « Connaissance de l'inconscient ». Paris : nrf Gallimard. Originalement publié en 1960.

Shepard, P. (1982). *Nature and Madness.* San Francisco : Sierra Club Books.

Silver, H.F.R., Strong, W. et Perini, M.J. (2000). *So Each May Learn : Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences.* Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum development (ASCD).

Simmons, I.G. (1993). *Interpreting Nature : Cultural Constructions of the Environment.* Londres, Grande-Bretagne : Routledge.

Sobel, D. (1998). *Mapmaking with Children : Sense of Place Education for the Elementary Years.* Portsmouth, NH : Heinemann.

Sobel, D. (1995). Beyond Ecophobia : Reclaiming the Heart in Nature Education. *Orion, 14*(4), 11-17.

Sobel, D. (1993). *Children's Special Places : Exploring the Role of Forts, Dens and Bush Houses in Middle Childhood.* Tucson, AZ : Zephyr Press.

Suzuki, D. (2001). *L'équilibre sacré : redécouvrir sa place dans la nature.* En collaboration avec A. McConnell. Trad. de l'anglais par J. C. Gagnon. Montréal : Fides. Originalement publié en 1997.

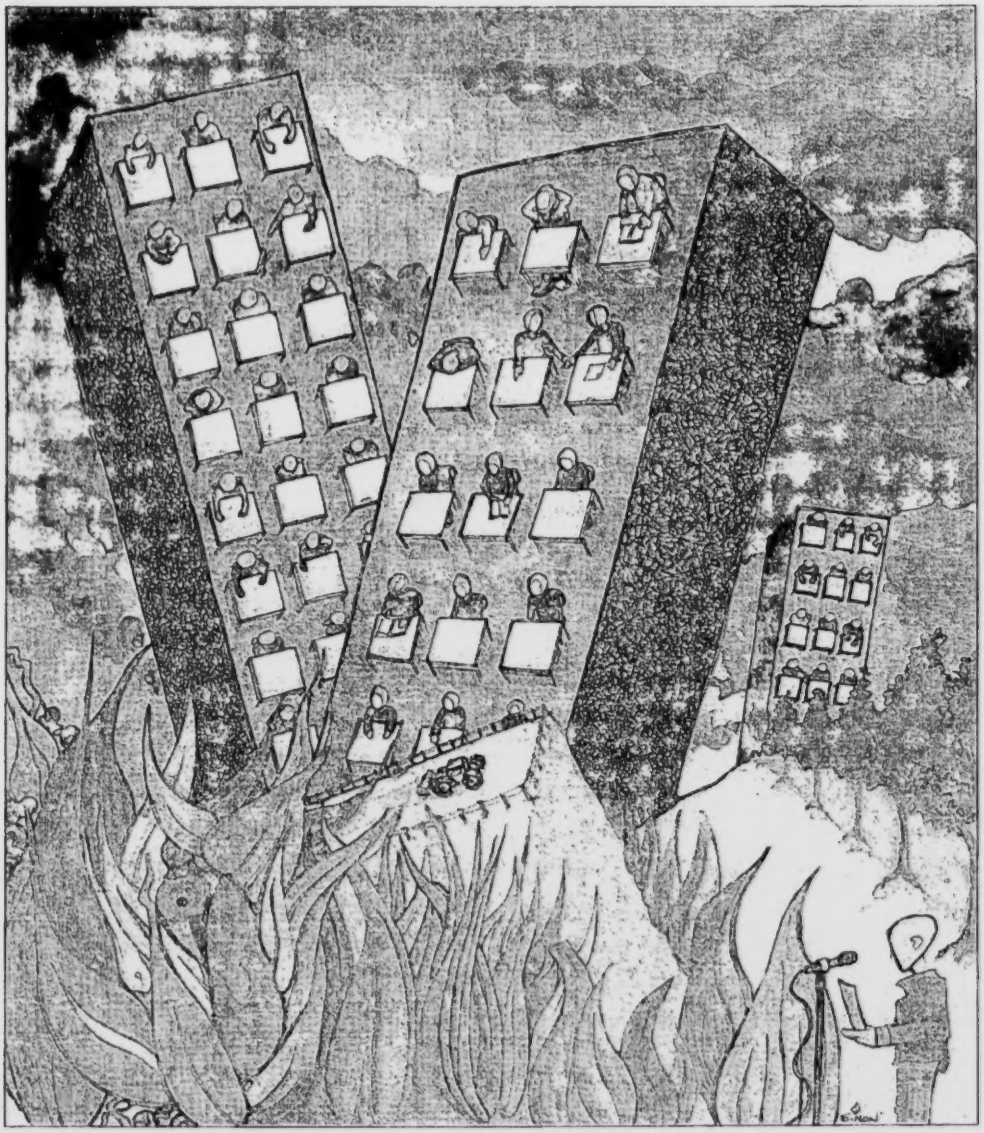
Wallon, H. (1982). *La vie mentale.* Paris : Éditions Sociales. Originalement publié en 1938.

# REGARDS

Dans les textes qui suivent, les auteurs portent un regard sur l'un ou l'autre des aspects suivants du thème « Environnements, cultures et développements » dans une perspective d'éducation relative à l'environnement :

- Perspectives historique et,ou critique sur les relations entre éducation, environnement, culture et développement ;
- Dimensions culturelles de l'éducation, du développement et du rapport à l'environnement ;
- Environnement, développement social et démocratie participative ;
- Développement alternatif et alternative au développement ;
- Éco-développement, développement local, développement endogène : des créneaux d'éducation relative à l'environnement ;
- Ethno-éducation et ethno-pédagogie pour l'ERE.

# L'économie du savoir



***Simon Lajeunesse***
*Université du Québec*
*à Montréal*



BEST COPY AVAILABLE

**L'économie du savoir**

Autant de pupitres d'élèves,
autant de bureaux de travail dans des édifices gris.

Une école isolée de la vie foisonnante,
vers une économie enfermée sur elle-même.

Apprendre pour mieux servir l'économie dominante ?

Les stèles de béton émergent, croissent, se multiplient :
rupture avec la nature.

L'agri-culture penche, en équilibre précaire…

Et la communication joue au chef d'orchestre !

Mais il y a aussi la résiliente chevelure de l'herbe verte.

Et malgré tout, l'unicité de chaque personnage.

L'indiscipline pourrait être au rendez-vous …

**Note biographique**

**Simon Lajeunesse** est diplômé du baccalauréat en biologie, option écologie, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). En 1999, il a entrepris une maîtrise en sciences de l'environnement, avec spécialisation en écotoxicologie, à l'Institut des sciences de l'environnement de l'UQAM. En même temps, il a fondé les Enracineurs, un organisme à but non lucratif voué à la diffusion d'activités artistiques véhiculant une préoccupation environnementale, qu'il préside depuis. Artiste autodidacte, il est illustrateur pigiste depuis 1996 et prépare une exposition sur l'art et l'environnement pour le printemps 2004.

# Environnement, culture, développement et éducation relative à l'environnement : regards croisés

***Marie-Claire Domasik-Bilocq***
et
***Marianne von Frenckell***
*Groupe de recherche en éducation et formation en environnement (GREFE), Fondation Universitaire Luxembourgeoise (FUL)*

Le thème, environnements, cultures et développements et leurs rapports avec l'éducation relative à l'environnement, nous interroge sur le sens même des activités que nous menons dans le cadre des formations offertes par la Fondation Universitaire Luxembourgeoise (FUL) d'Arlon en Belgique. Cette institution forme des étudiants de troisième cycle universitaire en sciences de l'environnement (diplômes d'études supérieures, diplômes d'études approfondies, doctorats) et accueille chaque année un nombre quasi équivalent d'étudiants des pays du Sud et du Nord. Ces étudiants sont appelés à travailler dans leurs contrées d'origine, en matière d'environnement. Ils seront inévitablement confrontés à des problématiques liant ces trois concepts dont les acceptations varient.

Quatorze étudiants d'origines différentes[1] essentiellement issus des pays du Sud et deux enseignants se sont réunis pour exposer leur vision concernant les notions de culture et de développement et la prise en compte de ces éléments pour une éducation relative à l'environnement (ErE). Nos objectifs consistaient d'une part à mettre en présence des personnes d'origines différentes et de faire émerger leur propre acception des termes. D'autre part, en tant que pédagogues, nous visions également à mieux cerner les différentes conceptions afin de mener des interventions éducatives qui fassent preuve d'une réelle empathie.

La réflexion ainsi menée a fait l'objet de peu de publicité. Quelques invitations ont été affichées et un message oral a été transmis pour une réunion facultative durant laquelle les concepts de culture, de développement et d'ErE ainsi que leurs interrelations seraient abordés.

Les étudiants se sont réunis une première fois pour une durée de deux heures. Nous leur avons demandé ce qu'évoquait chez eux, spontanément, le terme « culture ».

Les éléments mis en évidence lors de cette séance de remue-méninges sont essentiellement liés à l'espace de vie, à l'identité individuelle ou sociale et aux diverses relations que ces éléments entretiennent entre eux. Un questionnement sur la signification de ces termes et un exercice de catégorisation ont permis de tracer la figure 1. Les liens élaborés entre les diverses notions ont été mis en évidence lors des discussions d'explicitation.

Les idées émises illustrent que notre pensée et notre langage sont conditionnés par notre éducation, par les relations que nous avons entretenues avec d'autres, par leurs croyances et leurs traditions. Chaque élément individuel est influencé par des aspects sociaux.

Cette construction du concept de « culture » correspond, en ce qui a trait à l'aspect social, à l'un des principes élaborés lors de la Conférence mondiale de l'UNESCO à México en 1982 :

> La culture peut être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société, un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (UNESCO, 1982, p. 10)

Les droits fondamentaux de l'être humain n'ont pas été mentionnés explicitement mais ils étaient néanmoins sous-jacents à toutes les discussions puisque les exemples donnés par les étudiants y faisaient référence.

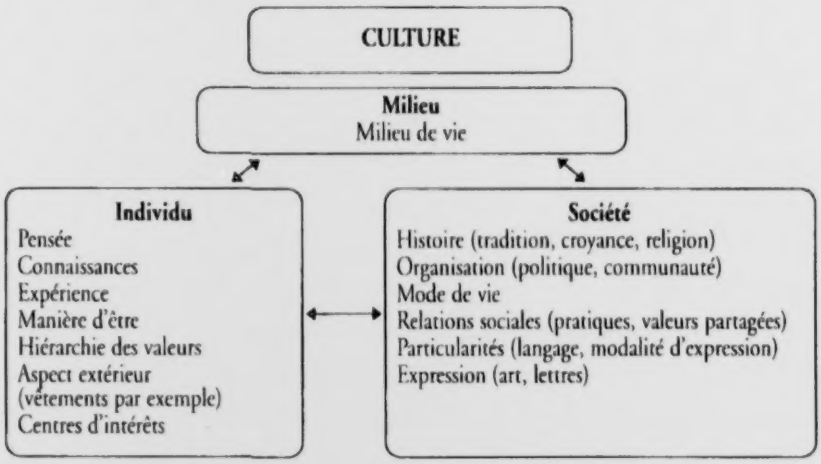



**Figure 1 :** Les acceptions du terme « culture »

Outre les éléments sociaux, les participants ont également évoqué des éléments concernant l'identité individuelle, les comportements et connaissances personnelles, les besoins relatifs à la réalisation de soi. Ces derniers nous paraissent fondamentaux pour la construction et la hiérarchisation des valeurs qui orientent les comportements.



BEST COPY AVAILABLE

S'il est certain que la plupart des étudiants auront une implication professionnelle comme technico-scientifiques, ils considèrent qu'ils auront néanmoins toujours un rôle éducatif à assumer de retour dans leur région. C'est donc avec beaucoup d'intérêt qu'ils ont évoqué les priorités pour un travail en ErE qui tienne compte des dimensions culturelles. Ils ont insisté vivement sur la prise en compte de ces dimensions ainsi que sur une approche contextualisée et participative. Les étudiants étaient conscients que de nombreux projets, en ErE comme dans d'autres domaines, ont souvent échoué car les promoteurs (instances nationales et internationales) arrivaient avec des préjugés ou des conceptions toutes faites, pensées pour d'autres.

Au terme de cette première séance exploratoire, nous avons demandé aux étudiants de nous faire parvenir, par écrit, leur définition du développement. Nous avons repris et lu ces définitions devant le groupe une nouvelle fois réuni. Un débat s'est alors organisé. Nous en avons rassemblé les différents éléments et avons constaté que les étudiants présents effectuent toujours un lien entre les aspects économiques et sociaux. Ils ne conçoivent jamais un projet de développement local sans prendre en compte les besoins fondamentaux et le bien-être de la population. La majorité d'entre eux insiste sur la prise en compte d'aspects environnementaux et culturels. La participation des acteurs, l'amélioration progressive des conditions de vie, du niveau de vie à court, moyen et long termes ainsi que l'idée d'un processus dynamique sont apparues à plusieurs reprises, comme l'illustre la figure 2 ci-après.

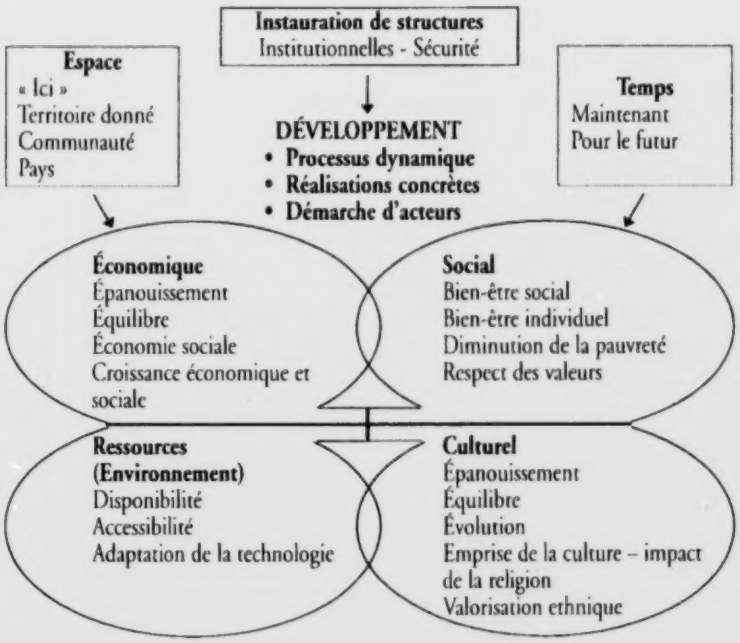



**Figure 2 :** Éléments repris dans les définitions proposées pour le « développement »



BEST COPY AVAILABLE

Les définitions formulées par les étudiants comportent tant les éléments de base du développement durable, soit la prise en compte conjointe des aspects économiques, environnementaux et sociaux (Bureau Fédéral du Plan, 1999), que ceux relatifs à l'approche culturelle du développement (UNESCO, 1999). Cette approche culturelle implique un renversement des perspectives généralement développées. Plutôt qu'adapter les techniques à un contexte donné, aux éléments propres à une communauté, il s'agit de partir des aspects culturels, des modes de vie et des valeurs de la communauté locale pour construire, avec eux, des projets de développement particuliers. La culture est, dans cette conception, le fondement même des stratégies de développement, la variable indépendante ; le développement étant variable dépendante puisqu'il se modifie en fonction de la culture dans laquelle il s'inscrit.

C'est dans la même logique que les étudiants ont déterminé leurs priorités pour des projets de développement en éducation relative à l'environnement. Pour eux, l'élaboration initiale d'un projet d'ErE est de type « anthropologique ». Elle se fonde sur trois priorités : la connaissance de la communauté locale et de ses pratiques, l'identification de la primauté des besoins locaux et la maîtrise du contexte institutionnel. Nous rapportons ici les priorités avancées par les étudiants pour l'élaboration d'un projet en ErE.

**1- Connaissance des communautés**

- Modes de vie
- Modes de pensée
- Langage (utilisation de la langue vernaculaire)
- Pratique d'organisation sociale
- Croyances
- Identification des valeurs propres aux communautés locales :
  - Religion
  - Modes d'expression des valeurs (valeurs individuelles ou relatives au groupe)
  - Relations hommes-femmes
  - Intérêts et motivations des personnes concernées
- Précision des éléments de vie actuelle (ici et maintenant) de la population concernée et anticipation de ses réactions
- Détermination des « espérances » et des résultats attendus par le groupe concerné (les faire émerger)

**2- Identification de la primauté des besoins du groupe**

- Échelle de temps relative aux besoins (primaires, immédiats)
- Difficulté de prendre en compte le long terme

**3- Maîtrise des contextes institutionnels**

- Système politique actuel et passé
- Cadre institutionnel actuel et passé (le passé a une incidence sur les comportements actuels)
- Identification des éventuelles dichotomies entre politique institutionnelle et souhaits de la population

L'approche culturelle du développement expliquée précédemment était ainsi très perceptible dans les discussions des étudiants et relève de la même démarche que celle prônée par l'UNESCO (1999) :

> Au lieu d'analyser la culture comme une série de facteurs devant être intégrés le mieux possible dans un processus de développement prédéfini, les institutions doivent apprendre à voir la culture de la « population-cible » comme un tout fonctionnel. Une fois réalisée, cette identification avec le point de vue de la population, et alors seulement, on pourra commencer à évaluer la pertinence des facteurs de développement que les institutions peuvent proposer en vue de les intégrer dans la vie de la communauté. (UNESCO, 1999, p. 51)

Tout projet d'éducation relative à l'environnement qui s'inscrit dans un contexte de développement devrait, pour les participants, s'inspirer de cette stratégie. Ces réflexions se sont fondées sur des exemples vécus par les participants dans leur pays d'origine. Nous reprendrons ici certaines réflexions faites lors de ces réunions, certains « conseils » qu'ils ont formulés. Ils ont ainsi livré leurs priorités quant à la contextualisation, aux relations internationales, à la culture, aux systèmes de communication, à l'implication des acteurs, aux processus à mettre en œuvre et au développement de certaines valeurs.

**1- Contextualisation**

- Réalisations très contextualisées, par quartier, en induisant un processus dynamique (suivi, motivation), tant pour les êtres humains que pour les pouvoirs politiques.
- Prise en compte des milieux ruraux et de leurs problématiques sans transposer un modèle venu de la ville.

- Identification et prise en compte des pratiques traditionnelles respectueuses de l'environnement.
- Prise en compte des besoins primaires des populations et explicitation des propositions de solutions.
- Pas de transposition de modèles d'une société à une autre.

**2- Relations internationales**

- Analyse et critique de la pertinence des stratégies internationales avant application.
- Identification des différents enjeux dans les stratégies locales, nationales, internationales.
- Nécessité d'un appui d'experts réellement compétents.
- Identification des bénéficiaires réels des activités de coopération.

**3- Culture**

- Identification des aspects religieux ayant un impact sur les projets.
- Précision de ce que recouvrent les éléments culturels (non limités aux aspects « folkloriques »).
- Maîtrise des particularismes ethniques, de leurs enjeux, de leur souci de représentativité et de l'impact qu'ils peuvent avoir sur le développement des projets.
- Identification des phénomènes culturels plus récents et utilisation qui peut en être faite avec des intentions positives ou de « récupération ».

**4- Systèmes de communication**

- Élaboration d'un système de communication entre cadre institutionnel et sociétés traditionnelles.
- Concertation et communication à tous les niveaux de la hiérarchie.
- Pratique d'une approche participative.
- Anticipation des réactions des populations lors de l'application de textes nouveaux.

**5- Implication des acteurs**

- Implication de tous les acteurs dans la recherche de solutions et en ErE (mères de famille et leurs enfants, enfants des rues, autorités locales et nationales, etc.).

**6- Processus**

- Précision des objectifs généraux et spécifiques des actions.
- Identification et évaluation des finalités et des intentions tout au long du projet.

**7- Valeurs**

- Conscience de certaines entraves au développement de valeurs, par exemple :
  - le niveau de pauvreté peut induire une forme de corruption contraire au développement de certaines valeurs ;
  - les situations d'insécurité dans lesquelles se trouvent les personnes peuvent induire des comportements individualistes et diminuer la solidarité.
- Maîtrise indispensable des enjeux concernant la mise à disposition des ressources.
- Liens indispensables entre éducation à la citoyenneté, à la santé et à l'environnement dans une politique de développement.

**Conclusion**

Ces quelques pages ne sont que le reflet d'une réflexion informelle. Il serait risqué à ce stade d'en pousser plus loin l'analyse. Ces pages apportent néanmoins un éclairage intéressant sur la primauté à donner à l'être humain, à sa communauté de vie, à son fonctionnement et à sa culture lors du développement de projets en ErE.

Ces échanges ont remis en exergue l'indispensable empathie à mettre en œuvre et à induire lors d'une formation qui nécessite une approche multiculturelle. Il ne s'agit pas d'appréhender des modèles à transposer, mais d'amener les étudiants à construire une démarche basée sur une réflexion critique qui prenne en compte les aspects contextualisés des problématiques. Cette attitude induite dans les cours pourra aider ces futurs professionnels à élaborer leurs projets en considérant les demandes et besoins des populations directement concernées. C'est une condition de pérennisation des actions.

Nous avons conscience que par ces échanges, nous sommes au tout début d'un processus qui nous interpelle et induit un questionnement propre à alimenter nos recherches.

**Note**

[1] Bazo Romy (Pérou), Congo Moutata (Burkina Faso), Diaby Moussa (Burkina Faso), Diallo M. Siradio (Guinée), Dossou Yovo Bonaventure (Bénin), Effebi K. Rose (Côte d'Ivoire), Fall Ibrahima (Sénégal), Mendoza Maria Fernanda (Colombie), Mulumba Mudinayi Faustin (République démocratique du Congo), Niyonzima Déogratias (Burundi), Rodriguez Lorena (Pérou), Slachter Béatrice (France), Tindano Michel (Togo), Zakaria Smahi (Algérie).

**Notes biographiques**

**Marie-Claire Domasik-Bilocq** est licenciée en psychologie et agrégée de l'enseignement supérieur non universitaire en psychologie. Titulaire d'un diplôme d'études supérieures en technologie de l'éducation et de la formation, elle est actuellement chercheure au Groupe de recherche en éducation et formation en environnement (GREFE). Son expérience professionnelle se situe principalement en psychopédagogie des adultes tant en Belgique que dans divers pays en développement.

**Marianne von Frenckell** est docteure en sciences zoologiques. Elle assure les fonctions de direction académique de la Fondation Universitaire Luxembourgeoise (FUL) et coordonne les formations de troisième cycle en environnement. En outre, elle est conceptrice et coordinatrice de formations en environnement pour entreprises. Elle effectue également des évaluations de formations dans les pays du Sud.

**Références**

Bureau Fédéral du Plan. (1999). *Rapport fédéral. Développement durable – Sur la voie d'un développement durable ?* Bruxelles : Task Force Développement Durable.

UNESCO. (1999). *Changement et continuité – Principes et instruments pour l'approche culturelle du développement.* Paris : UNESCO, Culture et développement.

UNESCO. (1982). *Rapport final – Conférence mondiale sur les politiques culturelles.* Paris : UNESCO.

# Temps agricoles : une autre culture du temps

***Anne Moneyron***
*Consultante en formation des adultes*

Dans une société qui s'interroge sur ses liens avec une nature dont elle s'éloigne de plus en plus, une société pour qui l'environnement passe de la seule notion de contour d'objets sans âme à un projet de société aux dimensions planétaires, certaines affirmations quant à l'éducation, à la notion de développement, à la ruralité au Nord et au Sud doivent être interrogées de façon plurielle. En France, dans les années soixante, les agriculteurs sont incités à devenir des chefs d'entreprise au même titre que les industriels. Sans tenir compte de la structure particulière de type familial de l'exploitation agricole, de la diversité des territoires et des savoirs qui y étaient intimement rattachés, l'agriculture fut modernisée. Aujourd'hui cette modernité n'est, nous dit-on, plus de mise. C'est le « développement durable » qui est prôné, développement de qui et de quoi ; développement pour qui et pour quoi ? L'introduction de la notion de « durabilité » peut-elle ralentir la course au développement ? Va-t-elle se résumer à maintenir le bien-être de certains êtres humains et demeurer « anthropocentrée » ou va-t-elle réorienter le développement sur la vie en général pour devenir « écocentrée » et ouvrir sur une prise de conscience du caractère vital et universel qui unit l'humanité et la Terre ?

Après avoir demandé aux agriculteurs de produire sans compter, sans compter leurs efforts et leurs sacrifices culturels, financiers et humains (Salmona, 1994), il leur faut être les gardiens du paysage et du patrimoine rural. Avec la mise en place de « fermes pédagogiques », d'un « accueil à la ferme » et autres supports, les agriculteurs sont sollicités pour devenir un temps et un espace d'éducation à l'environnement, un conservatoire pour les citadins, voire même pour certains ruraux. Mais cette nouvelle perspective du « développement » ne concerne pas tous les agriculteurs !



BEST COPY AVAILABLE

Ceux qui peuvent répondre à ce regain d'intérêt des urbains pour les campagnes, sont ceux qui sont restés, « contre vent et marées » dans une certaine logique de production extensive. Qu'ils soient agriculteurs depuis plusieurs générations ou néo-ruraux, sur des petites fermes de montagnes ou dans des zones désertifiées, ils ont voulu et ils ont su poursuivre leur travail selon des techniques étroitement liées à la terre et au temps des saisons, sans pour autant refuser une certaine modernité.

Quand pour la mise en place d'une agriculture « durable », leurs savoirs deviennent à nouveau d'actualité, il ne s'agit pas alors d'en faire simplement le répertoire et l'inventaire. Parce qu'ils sont enfouis dans les mémoires, dans les terrasses agricoles, dans les sillons, les chemins de l'eau, les murets détruits qui maintenaient un équilibre écologique, il devient urgent de leur redonner vie et perspective par le prolongement d'une activité porteuse de travail et de ressources.

## 1. Échapper au monopole du savoir savant

Dans les années 90, une formation de « berger/vacher transhumant pluriactif » est mise en place par l'Association pour la formation en milieu rural (AFMR) à la demande des éleveurs locaux pratiquant la transhumance.

Le problème de la garde des troupeaux durant l'estive se pose de façon de plus en plus aiguë pour les éleveurs transhumants. Autrefois, la main d'œuvre était abondante dans les fermes et « *il y en avait toujours un pour faire le berger* »[1]. Aujourd'hui, là où toute une communauté familiale travaillait, une exploitation se limite souvent à une personne voire deux, ce qui ne permet pas de rester en montagne durant toute l'estive. De plus, cela génère, durant toute la saison estivale, des va-et-vient entre l'estive et l'exploitation qui sont souvent sources de perte de temps mais surtout de fatigue. Des solutions de dépannage sont trouvées mais elles sont rarement satisfaisantes. Cela va du stagiaire gratuit à une main-d'œuvre qualifiée avec si possible une expérience de la transhumance ; mais il faut noter que la grande majorité de ces bergers occasionnels n'est pas issue du monde rural et encore moins du monde agricole, ce qui pose un problème supplémentaire. Au-delà de l'apprentissage d'un savoir, ce sont les dimensions culturelles liées à une tradition « expérientielle » incontournable qu'il leur faut acquérir.

Ce problème de manque de main d'œuvre qualifiée fait que des estives ne sont plus occupées durant la saison d'été, ce qui pose des problèmes économiques et écologiques liés au non-pacage de la montagne par les troupeaux. Économiques car l'élevage de montagne et de certaines micro-régions, comme la Crau en Provence, a en effet besoin de ces espaces naturels pour organiser ses systèmes de production agricole. La montagne est le prolongement direct de l'exploitation agricole. Écologiques car l'absence de

troupeaux dans certaines montagnes se caractérise par une sensibilité accrue aux risques naturels (avalanches) et anthropiques (incendies de forêt).

### 1.1 Mise en place d'actions de formation

La mise en place par l'AFMR et la Commission Syndicale de Soule d'une formation pour trois bergers salariés en vue d'une embauche dans trois cayolars[2] a permis :

- de poser les problèmes de la mise en place d'un module de formation théorique adapté à cette activité ;
- de mieux cerner la « clientèle » potentielle du métier de berger transhumant. À priori, ce sont plutôt des jeunes gens ayant eu un contact indirect avec l'agriculture et n'ayant pas la perspective de reprendre une ferme ;
- de mieux définir les besoins des éleveurs en matière de gardiennage, besoins qui semblent plus pressants en Béarn qu'au Pays Basque ;
- de dégrossir les problèmes concernant le statut juridique et fiscal des bergers salariés.

En réponse au bilan du galop d'essai et à la demande des professionnels qui persistent dans leur recherche de « *main-d'œuvre compétente et qui reste !* », la décision est prise de poursuivre la formation tout en contribuant à sa lisibilité en terme de savoir et à sa pérennisation en terme de métier. C'est à cette époque le cadre du dispositif des « nouvelles qualifications » qui est choisi. Ce dispositif vise à aborder les problèmes liés à la création de nouveaux métiers ou à la rénovation de métiers anciens, afin d'éviter les risques de sur-qualification ou de sous-qualification liés à une mauvaise définition du métier et à une mauvaise coordination entre employeurs, employés et centres de formation. La démarche des « nouvelles qualifications » fut initiée en 1984 par Bertrand Schwartz, alors délégué interministériel à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté. En 1989, elle est élargie au public adulte.

L'action de formation intitulée « berger/vacher transhumant pluriactif » est plus spécifiquement une formation-développement qui s'articule autour de quatre principes :

- l'acquisition de compétences se fait selon le principe d'une alternance inversée : le lieu de travail est reconnu comme lieu principal d'acquisition des savoirs ;
- une réflexion sur l'organisation du travail est menée en même temps que la formation proprement dite afin de permettre une insertion professionnelle stable de la personne en formation ;

- elle s'adresse à des personnes sans qualification ou avec un bas niveau de qualification ;
- le partenariat (AFMR, Mission locale, Centre ovin) sert de support à la réflexion sur l'évolution du métier, les problèmes de sa pérennisation, la question de l'identification des savoirs et de leur validation tant sur le terrain qu'en centre de formation.

### 1.2 Premier essai de mise en forme du savoir des bergers transhumants

En 1989, à partir de réunions réalisées avec des bergers et des éleveurs, tuteurs de l'action de formation, une première écriture des savoirs est ébauchée et sert de support à la formation des apprentis. Elle s'avère peu satisfaisante car trop centrée sur les savoirs techniques essentiellement liés à la manipulation des animaux et à la conduite sanitaire du troupeau, c'est-à-dire le travail d'un berger ou d'un éleveur ovin en plaine.

Ayant les mêmes interrogations que le « groupe recherche » déjà au travail, nous prenons connaissance de cet écrit avec le souhait de comprendre, dans le sens de prendre ensemble (*con-prehendere*) ces savoirs spécifiques à la transhumance. À la relecture, la dimension « estive », en tant que lieu d'acquisition d'un savoir particulier et lieu de confrontation des références culturelles propres à chacun qu'il soit ancien ou apprenti berger, apparaît immédiatement comme absente. Les « anciens » eux-mêmes nous disent de cette transcription de leur métier, « *berger, ce n'est pas que ça !* ».

Mais ce « *ça !* », c'est quoi ? Existe-t-il un savoir spécifique à l'estive ? Comment faire pour échapper au monopole du savoir savant ? Peut-on apprendre autrement, autre chose ? Comment valoriser et faire reconnaître ce savoir non officiellement reconnu ?

Une intuition couplée à l'expérience personnelle fait ressentir que ce « *ça !* » se trouve ailleurs et qu'il n'est pas exprimable dans une salle de réunion. Il faut se libérer de ces réunions/échanges où le corps n'a pas sa place, où les yeux sont constamment rivés aux fenêtres pour voir l'évolution du temps parce que le travail est là-haut. Il faut retrouver l'espace d'un autre rythme qui ouvre sur le geste de l'estive et permettre de « passer des regards croisés aux regards partagés » (Laplantine, 1996, p. 16). Avant de pouvoir parler d'apprentissage et de transmission du savoir, il nous faut trouver ensemble un accord sur la nature de ce « *ça !* ». Nous acceptons de tenter de comprendre et d'identifier ce savoir. Pour cela, au rythme de plusieurs aller-retour entre la montagne et la plaine, au cours des différentes périodes d'été et d'hiver, dans des lieux éclatés tels le centre de formation, les estives, les marchés, nous rencontrons des apprentis, des tuteurs et des responsables de structures agricoles, tous concernés par la formation. Ce qui conduira dans un premier temps à un essai d'identification de la nature spécifique du savoir puis, dans

un deuxième temps, à percevoir comment son passage est rendu possible entre un ancien et un apprenti.

## 2. L'expérience de la peur et la formation du savoir transhumant

L'estive oblige à réfléchir à la transmission, à l'identification et à l'acquisition du savoir transhumant selon une logique particulière car « il existe des principes naturels encore plus forts que ceux qui régissent nos sociétés » (de Rosnay, 1995, p. 18). En partant des propos des bergers rencontrés en montagne, il est possible de discerner une dimension commune à leurs expériences : celle de la peur et du risque, expériences qui demandent la mobilisation de tous les sens afin de s'adapter à un nouveau quotidien de travail et de vie. Peur liée à un univers inconnu que l'on ne peut maîtriser, inhérente à la situation de travail, et que l'on aborde dans la solitude de l'estive, sans médiateur humain. Les apprentis bergers osent encore exprimer leurs peurs, tandis que les anciens parlent de la prise de risque. Ainsi, pour un apprenti qui n'est pas « nourri » du savoir transhumant, c'est la transformation personnelle de l'expérience vitale de la peur qui va le conduire au degré de vigilance indispensable. Cette transformation demande de comprendre le troupeau autrement que par une vision technique et anthropocentrique.

### 2.1 Un savoir qui se construit avec l'environnement

Les témoignages des bergers rencontrés en estive montrent comment la place de l'animal s'avère dominante dans la construction du savoir transhumant. Les personnes (tuteurs, formateurs) au cours de l'apprentissage et de la pratique du métier semblent avoir une part congrue. Dans cet environnement particulier de l'estive, qui se décline au gré du **rythme**, des **repères** et des **périodes** de l'estive, le temps du berger et le temps du troupeau semblent être uniques.

Le premier des temps évoqués, c'est le **rythme**, « *le berger, il a son rythme, il ne marche pas comme tout le monde, il prend son temps* ». Étymologiquement, le rythme signifie « ce qui coule, dans le temps ou dans l'espace » (Brunet *et al.*, 1992, p. 400). Le rythme des bergers est à la fois un et multiple. Son rythme personnel doit se régler sur celui de son troupeau. Pour l'apprenti berger, c'est une course contre sa fatigue, « *c'est vrai que pour gratter une demi-heure de sommeil, il va monter comme un dératé pour redescendre se recoucher à la cabane [...] le jeune, il peut pas faire la sieste dehors* » ; tandis que le rythme du berger expérimenté est posé, « *faire la sieste sur le coup de 8 heures, une fois que tu as envoyé les bêtes [...] et puis des fois je m'endors carrément, il est 11 heures, le soleil de me réveiller, je vois qu'elles sont toutes là et je redescends à la cabane* ». Non seulement l'apprenti berger va vite pour pouvoir se reposer parce qu'il a de la difficulté à régler son rythme avec celui du troupeau qui,

quoiqu'il arrive démarre au lever du jour, mais « *il ne peut pas faire la sieste dehors* », ce qui l'amène à un surcroît de fatigue dû à d'inutiles aller-retour vers la cabane. L'apprenti berger doit régler son rythme avec celui du troupeau sinon il s'épuise pour rien. Une pratique en force et à contretemps du métier n'est pas possible à long terme, car « on ne gagnait rien à résister à l'environnement, et qu'il valait mieux au contraire, s'y adapter, s'y fondre » (Hall, 1984, p. 53 ).

Viennent ensuite les **repères**. Il est intéressant de noter que le mot repère, qui veut dire la marque ou le signal indiquant un emplacement, a la même origine étymologique que le mot « repaire » au sens d'habitat sauvage, avec l'idée que le repère permet de se retrouver chez soi.

> Le repère sert soit à se situer, à s'orienter [...] se retrouver dans l'espace ; soit comme base d'évaluation d'une distance, y compris dans le temps ; soit pour indiquer un risque, un danger. Tout en fixant, le repère donne des formes de liberté : celle qui permet de vaincre l'étendue. (Brunet *et al.*, 1992, p. 387)

À travers ces trois approches du mot repère, nous retrouvons les éléments mentionnés par les bergers. Le repaire, tel la cabane, est à la fois sécurisant car il permet de se retrouver un peu chez soi, de s'approprier ce nouvel espace, « *au jeune je lui dis : quand il fait du brouillard tu restes à la cabane [...] et tu attends* ». Le repère est sécurisant aussi parce qu'il donne une indication sur les dangers dans le temps et dans l'espace. En montagne, les repères sont communs à tous les utilisateurs, chaque point remarquable est un code, a un nom, chargé de l'histoire de la montagne, de l'histoire des bergers et des troupeaux. Histoires qui se transmettent, « *je crois que quand on est nouveau en montagne, faut pas avoir peur de se faire expliquer* ». Mais se former à l'estive signifie que chacun doit se faire ses propres repères, « *il faut se faire ses repères [...] découvrir tous les chemins, tous les passages* », afin d'accéder à une certaine liberté de travail et se fondre sans se confondre dans la « vastitude » de la montagne.

Les **périodes** de l'estive sont celles du **cycle**, du **climat** et de l'**instant**. Ces trois éléments ont en commun d'être ceux d'un espace-temps, support des formes de l'alternance vitale qui se déroule au cours des mois de l'estive.

Le **cycle est l'alternance naturelle** de phénomènes se renouvelant selon un ordre immuable avec, contrairement au rythme, la notion de boucle, de retour au point de départ. Ce sont le jour et la nuit, les aurores et les crépuscules. Le cycle biologique des animaux et le cycle des saisons sont étroitement liés l'un à l'autre. Ces cycles sont les supports de l'organisation de l'estive, du parcours choisi par et pour les bêtes pour une alimentation optimale en herbe.

Dans les conversations, plusieurs situations critiques liées au **climat, ce temps qui enveloppe** le berger et contre lequel il ne peut rien, mais avec lequel il doit composer en permanence. Il lui faut prévoir l'orage, pour lui et son troupeau. En montagne, les accidents dus à la foudre ne sont pas exceptionnels, parfois mortels pour le berger et,ou quelques-unes de ses bêtes. Dans ces situations électriques, le berger doit anticiper, réagir très vite, au bon moment, pour faire descendre son troupeau de la crête parce que « *les brebis quand il y a de l'orage, il faut pas les emmerder* ». Et puis il y a le brouillard, moins critique pour le troupeau qui, selon les estives et s'il est laissé tranquille et libre de ses mouvements, va simplement se mélanger avec d'autres bêtes. Le brouillard, c'est surtout difficile à vivre pour l'apprenti berger, qui doit apprendre à ne rien faire, « *ça arrive de se perdre dans le brouillard, il faut savoir que quand on est perdu, on se couche et on attend le lendemain ; en été on ne risque rien* ».

Enfin l'**instant** est « **le temps de l'espace d'un pas** » (Dictionnaire Hachette). Le pas du berger pris comme référence d'espace et de durée est celui qui, quand il est tranquille, rythme la journée mais quand il est plus rapide, il rythme les interventions. Ce pas, selon le temps et l'espace qu'il recouvre, est bon ou mauvais, « *le berger de St-Paul, lui, s'il est mort, c'est qu'il s'est pas trouvé quand il fallait, ou il fallait* ».

### 2.2 Un savoir imprégné de la réalité quotidienne

Le savoir du berger transhumant, entre nature et culture, est formé par un rapport permanent avec une réalité qui n'appartient plus au quotidien d'une société de plus en plus urbanisée ; il est réalité du mouvement d'une sensibilité écologique. En montagne, tout incident physique ou moral peut avoir des conséquences graves, voire mortelles, en cela « le savoir-faire transhumant relève de celui d'un montagnard » (Duclos, 1994, p. 17). Mais si le savoir du berger n'est pas celui de l'éleveur, ce savoir ne se limite pas non plus à celui d'un montagnard car le berger est avant tout le gardien responsable d'un troupeau. Et c'est en observant cette relation écologique avec les choses, à travers le savoir des bergers transhumants, que nous pouvons approcher le fondement vital de la forme humaine. Il s'agit de réintégrer le réel dans nos questionnements, d'aller voir « dans les sociétés autre chose que des relations humaines » (Sigaut, 1990) et de ne plus « ignorer un réel incommode » (Sigaut, 1990), d'ouvrir sur une réalité qui inclut à la fois le réel et l'imaginaire. La réalité pratique peut alors être réfléchie comme « un pli de l'ensemble des niveaux de perception » (Nicolescu, 1996, p. 105), là où « le réel est un pli de l'imaginaire et l'imaginaire est un pli du réel » (Nicolescu, 1996, p. 105).

### 2.3 La transhumance, nécessité d'une trans-formation

Transhumer, cheminer, sont des temps, des espaces, des parcours singuliers qui suivent des itinéraires inconnus sur lesquels les repères sont à faire ou à découvrir, afin de s'ouvrir à son propre chemin. Ce n'est qu'à cette condition, en prenant et en acceptant le risque de sortir de ses propres chemins battus, que « l'homme grandit en densité, en allant de sortie en sortie » (Santaner, 1992, p. 20). Si transhumer est le mouvement propre à la vie, ce mouvement n'est pas Vie en soi. Pour qu'il y ait vie, au-delà du mouvement, il faut qu'il y ait sortie, sortie de soi, sortie de l'environnement connu qui rassure et protège.

Pour redécouvrir cette expérience incorporée, pour lui laisser prendre sa forme et sa place, il faut se déplacer. L'espace de la transhumance se réfléchit essentiellement en simple question de vie et de mort, « *comme je dis toujours, le berger part seul en montagne, sans dire où il va, donc déjà au départ [...] il prend des risques* ». L'estive, c'est l'école de l'aléa qu'il faut découvrir et baliser avec le troupeau, avant de ne devenir fou comme certains en témoignent et avant de prendre des risques inutiles ; mais c'est aussi une école où l'on se transforme à l'écoute sensible de l'environnement, où « le temps de travail ne se partage pas en heures, mais se calque sur le rythme du vent qui « pousse » ou qui « calme » » (Delbos et Jorion, 1990, p. 193).

## 3. Nommer le savoir des transhumants : éco-savoir de la présence

Si ce savoir n'est ni pratique ni théorique, s'il est rapport au monde, alors comment sortir d'un découpage technique et social du travail selon l'approche ternaire du savoir/savoir-faire/savoir-être et s'interroger sur ce rapport pratique au monde. La clef qui permet de nommer ce savoir du contact et de la relation intime avec la nature est à la base des réflexions et des travaux de Gaston Pineau en ce qui a trait à « l'écoformation ».

L'étude des propos, des gestes recueillis et l'approche de la formation de Gaston Pineau permettent de nommer ce savoir spécifique aux transhumants. Gaston Pineau par sa *théorie tripolaire de la formation* revitalise la théorie éducative de Jean-Jacques Rousseau en trois pôles de la formation expérientielle : « auto-soi, éco-les choses, hétéro-les autres » (Pineau, 1986, p. 146). Il redonne une place à part entière aux choses qui animent notre quotidien, qui nous forment, nous transforment. Si la formation autoréférencée est étudiée depuis plusieurs années, il n'en va pas de même pour l'écoformation. C'est par son travail sur « un élément-milieu particulier : l'air » que Gaston Pineau (1992) ouvre ce champ de recherche qu'il nomme l'écoformation. Dans son sillage, avec sa recherche et sa pratique des classes de mer, qu'elle souhaite plutôt comme une *école des éléments*, Dominique Cottereau (1994) propose *une pédagogie de l'imaginaire et de l'écoformation.*

Cette pédagogie « se voudrait conscientisation du lien écologique que nous avons avec la nature, connaissance pour une éco-naissance » (Cottereau, 1994, p. 123).

Au cours de la transhumance, le troupeau et la montagne renvoient à des temps et des espaces de relations avec l'animal, le végétal et le minéral, qui transforment les formes écologiques d'une alternance bio-cognitive en un éco-savoir vital. La réflexion entamée en estive à propos de l'homme au travail avec la nature, se veut celle d'une éco-naissance qui repose sur l'expérience de l'attention en tant que présence à l'autre. Pour développer une autre relation avec un environnement inconnu, pour être capable physiquement « *d'être là où il faut et quand il faut* », l'apprenti doit d'abord passer par un « *dés*-apprentissage, ce désapprentissage peut requérir un entraînement et un effort, mais il s'agit d'un effort différent de celui qui nécessite l'acquisition de quelque chose de nouveau » (Varela, 1996, p. 61). Dans la solitude et le silence de l'estive, le « simple fait d'*être-là*, dans le faire-face immédiat, est loin d'être purement et simplement une question de « réflexes » » (Varela, 1996, p. 37). Cette expérience solitaire de l'environnement ouvre à l'*immédiateté* (Varela, 1996) et c'est par la grâce de ce temps suspendu que s'exprime « le wu-wei/rien-faire qui désigne une *expérience* et un parcours d'*apprentissage*, et non une simple découverte intellectuelle » (Varela, 1996, p. 56). Plus qu'un savoir pratique, c'est bien un éco-savoir qui est incarné et mis en œuvre dans le mouvement de l'instant où, « lorsque l'action non-duelle se déroule régulièrement, l'acte est ressenti comme fondé dans ce qui est calme et ne se meut pas » (Varela, 1996, p. 59). En effet, avec le concept d'écoformation, nous nous situons dans une nouvelle perspective de la formation. D'une part, celle d'une relation inverse où l'apprenti se forme par les choses et d'autre part, celle d'une relation où les choses forment l'apprenti. Une écoformation dont les bergers témoignent en ces termes « il m'arrivait de me demander si je gardais bien les brebis ou si c'était elles qui me gardaient » (Melet, 1978, p. 154).

## 4. Les temps agricoles : une culture « écoformée » du temps

L'approche écoformée du savoir élargit la compréhension du métier par la prise en compte de l'animal en tant qu'être vivant et sensible et non plus en tant que machine à produire de la viande. La sensibilité animale n'est plus considérée comme une contrainte, l'interaction et la coordination des rythmes de l'homme et de l'animal se trans-forment en un éco-savoir bio-cognitif qui structure l'homme et sa pensée pratique, pensée concentrée sur l'efficacité du geste quotidien. De plus, la reconnaissance du savoir des bergers permet de repenser le travail avec l'animal de rente, non plus sur le mode de la domination mais selon une logique de réciprocité sensible. Par cette reconnaissance d'un éco-savoir, nous accédons à l'expression trans-frontalière d'un monde qui ressent l'unité des choses.

La question de « l'homogénéisation d'un savoir pratique productif, selon un modèle abstrait qui évacue nécessairement toute la partie vivante » (Delbos, 2000) si elle est soulevée par cette auteure à propos du savoir des paludiers[3], est également abordée par Michèle Salmona (1994) à propos des éleveurs et des maraîchers. De même Georges Rossi (2000, p. 90), dans une étude sur l'*ingérence écologique*, fait le même constat : « la domination de la conception occidentale de l'élevage, la certitude qu'il convenait d'améliorer un système incohérent, ont très longtemps empêché que l'on s'intéressât de près aux savoirs des pasteurs ». Au-delà de la normalisation du savoir, cette vision a tendance à déposséder les éleveurs d'une dimension fondamentale de leur savoir : l'affectivité ; elle inhibe l'action des paysans qui n'osent plus faire comme avant, de peur d'être jugés comme « arriérés », alors que « l'adaptation permanente et le changement font partie de la vie des paysans » (Rossi, 2000, p. 99), ce que Henri Mendras (1984, p. 41), quelques années auparavant, pointait déjà : « les sociétés en apparence les plus figées sont le produit d'une longue évolution faite d'expériences, d'échecs et de progrès ».

## 5. Conclusion

L'idée évoquée à travers ce propos sur le temps dans l'agriculture est qu'il est vain de vouloir mesurer et découper le travail agricole selon les normes de la production industrielle. En effet, pour les agriculteurs en général et les éleveurs en particulier, leurs temporalités imbriquent étroitement temps de vie et temps de travail. Parce que les bêtes mangent, s'accouplent, mettent bas en fonction de leurs cycles et rythmes biologiques et non selon un calendrier ou un horaire établi une fois pour toute. Parce que pour détecter les chaleurs des animaux, il faut traîner dans les champs, dans les étables ; parce qu'au moment des mises bas, qui se passent essentiellement le soir jusqu'aux alentours de minuit et le matin dès trois ou quatre heures, l'éleveur doit être « présent » en permanence, physiquement ou mentalement, auprès de ses bêtes.

Dans notre travail de recherche, l'étude du savoir des bergers transhumants permet de pointer de façon fine cette nécessité de la présence à l'autre-animal. En étudiant le quotidien de leur vie et de leur pratique de travail en estive, plus précisément à partir de l'expérience de la peur commune à plusieurs générations de bergers transhumants, un éco-savoir fondamental formé de la relation à l'animal est mis à jour quand le berger transhumant règle son pas avec l'allure de ses bêtes et qu'il s'en remet au rythme de son troupeau pour ménager sa fatigue physique et donner de la précision à ses interventions. Ce savoir se constitue de deux temps essentiels : le rythme lent qui s'étire tout au long de l'estive et l'instant bref de l'intervention parfois vitale que le berger doit réaliser. Cette inscription écoformée du savoir est à la fois la *motricité* qui permet d'agir au bon moment, l'instant du développement du geste et la *sensation* indispensable à la perception, l'anticipation et l'observation, le rythme d'incorporation du geste.

Le rapport au temps n'est plus référencé selon la logique sociale d'un calendrier fixe et des aiguilles de la montre, mais en fonction des aléas qui rythment la vie, dans une relation d'altérité avec le troupeau, que le berger garde tout au cours de l'estive. Pourquoi ? Simplement parce que « tous ces devenirs sont les devenirs heureux de la lenteur » (Bachelard, 1986, p. 86).

**Notes**

1 Les phrases reproduites entre guillemets et en italique sont extraites de nos conversations avec les bergers transhumants en estive.

2 Le cayolar est le terme basque qui désigne à la fois la cabane du berger en montagne et l'organisation du système pastoral en estive.

3 Les paludiers sont les exploitants des marais salants qui collectent le sel de mer.

**Note biographique**

**Anne Moneyron**, consultante en formation des adultes, anime des formations-actions sur l'identification, la transmission et la formation des savoirs « écoformés » dans le quotidien de travail et de vie des « métiers du soin » dont ceux d'agriculteurs et de travailleurs sociaux par exemple. Elle est diplômée d'un doctorat en sciences de l'éducation et de la formation.

**Références**

Bachelard, G. (1986). *La flamme d'une chandelle.* Paris : Presses Universitaires de France.

Brunet, R., Ferras, R. et Théry, H. (1992). *Les mots de la géographie : dictionnaire critique.* Paris : La Documentation Française.

Cottereau, D. (1994). *À l'école des éléments : écoformation et classe de mer.* Lyon : Chroniques Sociales.

Delbos, G. (2000). Dans les coulisses du patrimoine. *In* D. Chevallier (dir.), *Vives campagnes : le patrimoine rural, projet de société.* Paris : Autrement, p. 97-128.

Delbos, G. et Jorion; P. (1990). *La transmission des savoirs.* Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

De Rosnay, J. (1995). *L'homme symbiotique.* Paris : Éditions du Seuil.

Duclos, J.-C. (1994). *L'homme et le mouton dans l'espace de la transhumance.* Grenoble : Éditions Glénat.

Hall, E.T. (1984). *La danse de la vie : temps culturels, temps vécus.* Paris : Éditions du Seuil.

Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique.* Paris : Nathan.

Melet, P. (1978). *Bergers mes amours.* Grenoble : Didier et Richard.

Mendras, H. (1984). *La fin des paysans.* Paris : Actes Sud.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité.* Monaco : Édition du rocher.

Pineau, G. (1992). *De l'air. Essai sur l'écoformation.* Paris : Païdeia.

Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente.* Paris : UNMFREO.

Rossi, G. (2000). *L'ingérence écologique. Environnement et développement rural du Nord au Sud.* Paris : Éditions CNRS.

Salmona, M. (1994). *Les paysans français, le travail, les métiers, la transmission des savoirs.* Paris : L'Harmattan.

Santaner, M.-A. (1992). *De l'exode à l'exil.* Paris : Desclée de Brouwer.

Sigaut, F. (1990). Folie, réel et technologie. *Revue Techniques et Cultures, 15,* 167-179.

Varela, F. (1996). *Quel savoir pour quelle éthique.* Paris : La découverte.

# Obstacles et sources à l'émergence d'un moment écoformateur

***Éric Beaudout***
*Groupe de recherche sur l'écoformation / Atelier d'anthropologie existentielle critique en éducation permanente*

**Des obstacles au moment écoformateur ...**

Dans un précédent article (Beaudout, 2001), j'ai déterminé l'existence de certains obstacles à la prise en compte de l'environnement :

- les résistances aux transformations de nos pratiques routinières et coutumières de vie quotidienne,
- les pratiques démocratiques et participatives peu incitatrices,
- la jeunesse de l'organisation sociale de la prise en compte de l'environnement,
- les informations environnementales diffuses et éparses,
- la faiblesse de la formation à un mode de pensée, aux méthodes, à une complexité spécifiques aux problématiques environnementales,
- la marginalité de l'éducation et de la formation relatives à l'environnement,
- le manque d'appartenance et de références à certains groupes sociaux,
- l'inconsidération d'un non-conscient premier de nos relations biologiques multimodales et sursaturant nos stimuli sensoriels,
- le refoulement de nos systèmes culturels de la peur de la nature et de l'irrationalité apparente des cultures qui par différentes pratiques anthropologiques intègrent une dimension vitale de la vie dans leur système de pensée.

J'ai pu lors d'expériences identifier de manière plus précise certains obstacles à un savoir-vivre écologisé.

J'ai animé une séquence éducative avec des élèves d'une classe de CM 1 (Cours moyen 1ère année) d'une école primaire classée en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) en milieu périurbain, s'urbanisant rapidement. Dans cette école, un projet d'éducation relative à l'environnement inscrit dans le projet d'établissement est mis en œuvre. Cette action éducative avait pour objectif de conduire les élèves à découvrir la vie du sol en phase initiale d'un projet qui a conduit les enfants à aménager un jardin dans l'école. Dans un premier temps, aucun d'entre eux ne voulait toucher la terre. Avant même de nous rendre sur les lieux, en classe, à l'énoncé de la situation éducative proposée, ils ont manifesté leurs craintes, leurs appréhensions, leurs **peurs** (Terrason, 1991). Pour la plupart d'entre eux, ces peurs ne se sont estompées que petit à petit, à travers le partage de leurs **projections** pendant le temps de la séquence éducative.

J'ai également participé à l'organisation du premier festival pour la vie qui s'est déroulé dans une ferme au lieu-dit Le Chesnay sur la commune de Moutiers-en-Beauce dans la préfecture Eure-et-Loir le dimanche 27 mai 2000. Lors de cette journée, différentes animations étaient prévues. Dans l'après-midi, un jeu de piste a été proposé autour de la ferme pour permettre aux participants de découvrir l'environnement de ce lieu de vie. Pendant le déroulement de ce jeu, j'ai animé un atelier où chaque groupe devait composer sur une palette un paysage avec des matériaux que j'avais collectés aux abords du lieu ainsi qu'avec d'autres choses que les participants avaient eux-mêmes ramassés lors de leur promenade. De plus, pour l'occasion, je m'étais déguisé.

Je portais au-dessus de mes vêtements des branches de *Thuya* qui me dissimulaient lorsque j'étais à genoux. J'attendais immobile les participants. Lorsqu'ils étaient suffisamment proche de moi, à quelques mètres, je me mouvais lentement pour aller à leur rencontre. À cette vision, un enfant s'est immobilisé, bouche ouverte, sans voix. Son attitude et son regard avaient la marque de l'étonnement. Ce fût comme s'il avait été sidéré. Une première personne m'a dit après coup qu'il ne me manquait plus qu'une massue pour ressembler à un homme préhistorique. Un homme m'a dit combien ma tenue devait être idéale pour aller chasser à l'affût. Un autre encore, originaire du Tchad, est venu me déclarer que dans sa culture, se vêtir ainsi, participait d'un rite funéraire. Un dernier, coutumier des lieux, m'a tout de suite repéré parce qu'il savait qu'aucun arbuste ne poussait à cet endroit. J'ai fait une expérience choc, forte, en devenant un lieu de projections multiples, plurielles, riches. Les personnes en me voyant ont attribué à ce qu'elles percevaient dans leur environnement ce qui leur appartenait en remplaçant la réalité par leur imaginaire. Par cette expérience, je me suis aperçu que l'environnement est un matériau à forte **valence imaginaire**. Selon le dictionnaire *Petit Robert*, la valence en chimie est définie par le nombre de

liaisons chimiques qu'un atome ou un ion engage avec d'autres atomes ou ions dans une combinaison. Toujours selon ce même dictionnaire, la valence en psychologie est définie comme puissance d'attraction (valence positive) ou de répulsion (valence négative) d'un objet ou d'une activité. La valence en écoformation serait imaginaire, en ce sens qu'il existe à la fois une mise en langage spécifique pour chaque unité environnementale considérée, et matérielle, en ce sens qu'il existe une mise en perspective des actes qui accompagnent les langages. La valence imaginaire des choses autour des êtres humains est constituée des relations matérielles et imaginaires entre chaque entité environnementale et une personne ou un groupe d'êtres humains. La valence imaginaire est analyseur de ce qu'une personne souhaite faire sur ce qui l'entoure en fonction de ce qu'elle identifie en elle, identification liée à son parcours de vie en terme de connaissances et,ou d'expériences.

J'ai pu vivre ce qu'il se produit lorsqu'une personne regarde un milieu de vie. J'ai pu observer des **projections / identifications psychiques**. D'après Edgar Morin (1986, p. 144 à 148), elles :

> ont eu [...] une aire d'extension universelle dans les civilisations « animistes » où au mode rationnel / empirique de connaissance se sur-imprimait une vision anthropo-zoomorphique des choses naturelles. Dans une telle vision, soit les éléments naturels étaient identifiés à des esprits ou à des dieux, et les événements étaient dus à leur intervention, soit les esprits et les dieux se tenaient derrière toutes choses naturelles et les faisaient fonctionner selon leur gré.

J'ai pris en compte certains de ces effets associés aux projections / identifications psychiques : la sidération en ce qui concerne l'enfant, l'imagination de la survivance dans un environnement hostile dans le cas du premier homme, agir pour survivre dans un environnement ressource pour le second, la remémoration des liens culturels pour le troisième et l'observation à partir d'une empreinte du lieu pour le dernier.

Lors de la mise en situation éducative, sur les lieux, dans le jardin, les élèves étaient rebutés à toucher la terre. Les motifs rapportés n'étaient qu'une répétition sans distanciation du discours parental : la terre c'est sale, il ne faut pas la toucher. Ils se référaient sans distance et sans sens critique à l'**interdit parental**.

Certains ont manifesté un écœurement profond au fait de toucher la terre. Comme aucun signe ne m'a permis d'identifier une origine précise, dans la mesure où l'économie du secret personnel n'entre pas en jeu, j'avance une hypothèse. Partant du constat que la vie végétale et animale du sol ne peut émerger qu'en présence de matière organique morte, il est possible d'avancer l'idée selon laquelle la personne prend contact avec ce qui l'entoure à travers

une logique compréhensive inscrite dans un univers de sens mortifère, la renvoyant à l'horizon mortel de tout être vivant, à sa propre finitude, à la **mort** et à la sienne.

Dans un autre contexte, j'ai pu identifier d'autres manières d'entrer en contact avec la nature. La France a connu deux tempêtes et une marée noire en fin d'année 1999. Lors de la seconde tempête, je me trouvais entre Rochefort et La Rochelle, sur la presqu'île de Fourras, sur la côte Atlantique, pour être avec ma famille. Pendant la nuit du 27 au 28 décembre 1999, j'étais pris dans la tempête, au cœur de la **catastrophe**. J'ai vu des arbres ballottés dans les airs, des arbres jonchant le sol au milieu de la rue, des poteaux téléphoniques en bois sectionnés à leur base, des tuiles volées dans les airs ; j'ai entendu le vent hurlant et balayant tout sur son passage. J'ai fait face à des rafales de vent tonitruantes, j'avais peine à rester debout. Puis, à l'abri dans une maison, j'ai passé une partie de la nuit dans l'inquiétude et la peur, à l'écoute du drame qui pouvait me toucher à tout instant. Plus tard dans la nuit, je suis allé à nouveau me confronter à la tempête pour apporter de l'aide, avec deux autres personnes, à une autre dont la maison, sur la rive, avait été perforée à sa base par des poteaux en bois projetés par la montée des eaux de l'océan qui avait envahi toute sa demeure. De retour à l'abri, le vent s'assoupissant, j'ai pu m'endormir. Au lendemain matin de la tempête, j'ai fait une promenade sur l'estran. Certes pour constater combien un paysage familier avait souffert, tout comme nous, durant toute une nuit. Mais aussi pour compatir avec ceux qui avaient tout perdu. Et surtout pour faire le deuil de ce milieu attachant radieux auparavant et dévasté maintenant. Aller à la rencontre de cet environnement bouleversé, de ce qui avait disparu pour toujours, pour nouer de nouvelles relations, trouver de nouveaux repères. Deux enfants de cinq et six ans m'accompagnaient dans le silence. Arrivant sur ces bords de plage, ils posaient d'un coup moult questions. D'où vient le vent ? Pourquoi souffle-t-il si fort ? Comment se fait-il que les pontons aient disparu ? Pourquoi les arbres se retrouvent-ils à terre ? Qu'est-ce qui a détruit cette maison ? Décontenancé par ma perception de ce paysage bouleversé, du désastre, de ma tristesse et de mon émotion, répondre à ces questions m'était déjà difficile. À la rationalité de leurs questions centrées sur le pourquoi et le comment des faits observables qui impliquaient des réponses faisant appel à un mode de pensée rationnel et empirique, j'opposais une écoute sensible sous-tendue par un mode de compréhension de la nature et de ma nature humaine. C'est alors qu'une femme d'âge de sagesse nous accosta et déclara : « Dieu nous punit et c'est la fin du monde ». Quelle surprise pour les enfants ! Un adulte capable de pensées imaginaires et de les exprimer tout comme eux. Ce fût aussi pour eux une véritable découverte. Celle d'un imaginaire étranger. Ils renouvellent alors leur questionnement. Pourquoi est-ce que quelqu'un veut nous punir ? Avons-nous fait quelque chose de mal ? C'est

quoi la fin du monde ? Tant le questionnement des enfants que les déclarations de cette femme, c'est à dire l'**esprit scientifique** d'une part, et l'**esprit religieux** monothéiste, d'autre part, se sont constitués en obstacles par rapport à la prise de conscience de l'impact vital de cette catastrophe en étant attentif à soi, aux autres et au milieu de vie.

Les peurs psycho-corporelles de la nature, les projections / identifications éco-personnelles, les interdits parentaux et sociaux, l'horizon mortel de tout être vivant, l'esprit scientifique, la théologie monothéiste attribuent une **valence imaginaire** à l'environnement. Ce type de projection sur l'environnement forme obstacle à la préhension de contact direct avec ce qui entoure et au travail réflexif sur ces expériences. En ce sens, une formation expérientielle (Courtois et Pineau, 1991) ne peut avoir lieu non seulement sans révéler et intégrer dans la conduite éducative ces obstacles, mais aussi tout en recherchant l'émergence d'un moment écoformateur producteur d'une valence imaginaire différente.

**... qui peut néanmoins émerger ...**

Différents **moments** existent comme par exemple celui du repas, du jeu, de l'écriture, du travail, de l'amour, du repos, du sommeil. Pour l'analyse institutionnelle, tout moment induit une logique de rituelle qui articule l'imaginaire et l'organisationnel. Il est donc par définition la négation des autres moments qui ne peuvent en même temps qu'exister. Ils sont autonomisés les uns par rapport aux autres par la spécificité de la logique à l'œuvre en chacun d'eux et articulés entre eux par une logique le plus souvent propre à une société, un groupe social, un individu. Ce qui fait la spécificité d'un sujet social c'est qu'il s'inscrit de façon singulière non seulement dans chacun des différents moments organisés par chaque société de manière spécifique mais aussi dans l'articulation de ces moments. L'institutionnalisation singulière du moment est le produit d'une confrontation entre la dimension universelle d'un moment et les particularités propres au sujet. En d'autres termes, l'institutionnalisation, en tant que moment de la singularité, est le résultat d'un processus opposant en permanence l'instituant, en tant que moment de la particularité, à l'institué, en tant que moment de l'universel ; l'institutionnalisation est observable par la fixité / stabilité relative et transitoire du processus en des formes - figures nommées institutions et en des mouvements conceptualisables à partir de séquences de formes - figures d'où émerge l'idée de ré-institutionnalisation permanente de l'institution au regard de ses fondements (Hess et Savoye, 1993, p. 55 à 57).

Aujourd'hui, le **moment écoformateur** se caractérise par le fait qu'il est peu investi comparativement à d'autres. La société ne lui attribue quasiment pas

de reconnaissance, ne le légitime que trop peu. Les sujets ne détiennent pas forcément la capacité de s'y inscrire. Le processus d'institutionnalisation est donc au niveau zéro quasiment. Peu de savoirs sont produits pour comprendre : comment ce moment spécifique s'articule avec les autres, comment il fonctionne avec les autres moments dans la structuration du sujet, comment il constitue donc la transversalité de l'individu (Hess et Savoye, 1993, p. 46 à 47) et participe à son existentialité. Cette ignorance porte sur le rôle de ce moment en lui-même et sur son articulation avec d'autres moments. En conséquence, nous ignorons ses effets formatifs et éducatifs qui ne sont que peu conceptualisés dans cette perspective. Une question émerge : Comment surmonter les obstacles à l'institutionnalisation de moments écoformateurs ?

Conduire des personnes, lors d'**actions éducatives**, à vivre un moment écoformateur et à prendre conscience de l'existence et des effets formateurs d'un mode de compréhension de la nature est rare. Je n'ai eu conscience de le vivre en situation éducative qu'une seule fois ; j'avais pour objectif de faire découvrir l'existence d'êtres vivants sur et dans le sol à des enfants. Aucun des enfants ne voulait toucher la terre. À un instant, un enfant fait semblant de prendre de la terre dans une main. Il porte sa main à sa bouche. Il fait semblant d'en manger. Il dit : « Hum ! C'est bon ». J'aurais pu interpréter ce qu'il faisait comme une idiotie puisqu'il s'amusait à le faire et lui adresser une remarque quant à son attitude. Il en a été tout autrement. Ce n'est qu'après avoir demandé à cet enfant de refaire son geste et de redire ses paroles et aux autres de l'observer que des rires ont éclaté, puis un dialogue a émergé entre nous dans la bonne humeur et les autres ont accepté de prendre contact avec cette matière.

Dans l'après coup de cette action éducative, j'ai cherché à donner sens aux gestes et aux paroles de cet enfant ; ils ont permis un basculement de son attitude et de celle de chaque membre de ce groupe et du groupe en soi.

La parole dite est un indicateur qu'offre la personne de sa manière d'appréhender cette expérience et de la comprendre. Ce geste et ce dire pris dans ce contexte convoquent des **univers de sens multiples et variés** et, en même temps, provoquent une telle ouverture dans le champ de la connaissance qu'un ensemble de descriptions et d'interprétations disciplinaires pourrait être mobilisé. D'un point de vue de la fonction physiologique de la nutrition, cette expérience participe à la reproduction biologique de l'organisme. D'un point de vue écologique, elle signifie que les conditions de vie des êtres vivants de ce milieu (biotope) sont réunies pour qu'ils puissent y vivre (biocénose). D'un point de vue psychologique, elle montre que la personne se représente les ressources alimentaires dans ce qui l'entoure (environnement ressource). D'un point de vue métapsychologique,

elle permet d'envisager que la personne se réfère à l'expérience du nourrisson (allaitement). D'un point de vue ethnologique, elle montre que la personne évoque des pratiques ancestrales de prélèvement de ressources naturelles. D'un point de vue sociologique, elle réitère ici un rituel pratiqué dans d'autres groupes sociaux. D'un point de vue anthropologique, elle dévoile que la personne mobilise l'imaginaire de la Terre nourricière (ou de déesses tel que Gaïa).

En situation de contact direct, par le geste et la parole imagés, ici de se nourrir, ce qui est habituellement tue, non-dit, oublié, refoulé, dénigré peut donc être situé, resitué, restitué, institué.

Voir de la terre, en prendre dans sa main pour la porter à sa bouche et en manger, c'est vivre une expérience avec un élément naturel. Cette expérience débute par une prise de **contact direct** et immédiate avec ce qui entoure par une stimulation sensorielle. Voir, toucher, sentir et goûter sont des actes qui stimulent les organes des sens extéroceptifs : les yeux, la peau, le nez, la bouche. Le corps se mobilise. Les expériences de nutrition de la personne, de la naissance au présent de l'expérience et à l'avenir, se réactualisent, s'actualisent, s'anticipent projectivement. Les expériences de tous les autres êtres vivants qui ont vécu cette expérience et qui peuvent la vivre actuellement entrent en résonance avec celle que vit cette personne. À travers son geste, elle reproduit pragmatiquement un geste multiséculaire d'expériences vitales - tant personnelles que collectives, tant humaines qu'animales, tant actuelles qu'ancestrales - de prélèvement de ressource vivante produite par et sur la terre où la vie a émergé ; ce prélèvement condamne à mort l'être vivant prélevé au profit de la vie de celui qui le prélève. Cela participe à sa reproduction tant organique, comme tout être vivant, que psychique parce qu'il renoue avec l'expérience du nourrisson ainsi que l'image et la figure symbolique de la Terre Nourricière produite par l'humanité depuis des siècles. Quelle formation cette personne et ce groupe ont-ils réalisé ?

**... et devenir source de formation**

Par ce geste et par ses mots, cet enfant a retrouvé expérientiellement une relation qui repose sur un mode de pensée divergent du mode de connaissance empirique / rationnel. Cette **expérienciation** (Kohn et Nègre, 1991, p. 77 à 81) significative montre que le contact direct avec les éléments et les relations entre pairs peuvent laisser libre cours à une manifestation universelle et singulière, globalisante et particulière. Cette manifestation, qui est observable à travers la multiréférentialité et l'existentialité de sa production, entre en reliance avec des actes multiséculaires (Barbier, 1997) ; ces actes convoquent tout autant le dire que l'agir, la connaissance que l'existence, l'objectivation que la subjectivité.

Ces actes sont analyseurs d'une projection / identification porteuse d'une vision des choses naturelles rapportée à soi tant dans sa dimension éthologique (Morin, 1981, p. 294 à 297 ; Cyrulnick, 1989, p. 294 à 297) et archétypale (au sens de Jung C.G.) que dans sa dimension vivifiante que mortifiante. Cette identification / projection est ouverture au mode de compréhension des choses naturelles autonome et articulé au mode de connaissance empirique / rationnel. Edgar Morin (1986, p. 148) pense l'origine de cette identification / projection dans les tréfonds archaïques de nos esprits que Gilbert Durand a explorés. Les actes, gestes et paroles de cet enfant sont porteurs d'un **trajet anthropologique** au sens de Gilbert Durand (1969) et forme ce qu'Edgar Morin (1977, p. 155 à 255) dénomme une organisaction (organisation active). À mon sens, cet enfant, en étant l'auteur d'un moment écoformateur, nous a permis de retrouver une relation sacrée à la Terre, la vie et l'humanité. Elle a été génératrice d'une connaissance en acte : fondée sur le rapport dialectique de la vie et de la mort, sous-tendue par une valence imaginaire bio-anthropologique attachée à l'environnement se manifestant à travers des identifications / projections porteuses d'une vision des choses naturelles vivifiantes, et organisatrice d'une relation éco-logique (Cottereau, 1995) à soi, aux autres et aux choses. Étant donné le contexte périphérique, scolaire et universitaire, et le contexte central, le projet d'éducation relative à l'environnement de l'établissement, de la situation éducative, ce trajet était pris dans une perspective critique et pragmatique. C'est dans ce moment et dans ce contexte qu'est née à mon sens la dynamique de réalité du projet en stimulant les élèves au point qu'ils s'inscrivent en tant que co-auteur / acteur de celui-ci et qu'ils investissent différemment les autres moments d'enseignements dans et en dehors de l'école.

Ignacy Sachs (1993, p. 28 à 31), appelle de ses vœux « une imagination écologique » qui pour lui « est nécessaire pour alimenter et traduire en termes opérationnels la réflexion sur le développement » qui porte sur les enjeux sociaux, économiques, écologiques, spatiaux et culturels afin de passer du concept à l'action en surmontant des obstacles qui sont essentiellement politiques et institutionnels.

Près de dix plus tard, Edgar Morin lui aussi appelle de ses vœux une nouvelle imagination non seulement écologique mais surtout terrienne. Il écrit que « nous sommes issus du développement de la vie dont la Terre a été matrice et nourrice » (Morin, 2000, p. 40), que « tous les humains vivent les mêmes problèmes fondamentaux de vie et de mort et sont liés dans la même communauté de destin planétaire » (Morin, 2000, p. 41). Il en déduit que nous devons inscrire en nous une conscience anthropologique, écologique, civique terrienne, dialogique « de notre humanité dans cette ère planétaire » (Morin, 2000, p. 82). Il appelle de ses vœux « la « symbiosophie », la sagesse

de vivre ensemble » (Morin, 2000, p. 84), fondée sur « une éthique de la compréhension planétaire » (Morin, 2000, p. 85). Dans cette visée, d'après Edgar Morin, « enseigner la compréhension », qu'il définit comme une connaissance humaine, devient un enjeu vital tant dans la relation de sujet à objet, intellectuelle ou objective, que dans la relation de sujet à sujet, intersubjective (Morin, 2000, p. 117) et nécessite un auto-examen critique et permanent de soi ainsi qu'une conscience de la complexité humaine.

Écologiser nos pensées, nos conceptualisations, nos modèles, nos organisations, nos actions, nos paroles devient un non sens au regard non seulement des bouleversements humains et écologiques annoncés depuis au moins 30 ans mais aussi des inerties institutionnelles. Face à la complexité de la mondialisation, peut-être pourrions-nous nous questionner d'abord sur notre terriennité à partir de pratiques écoformatrices ?

**Note biographique**

Depuis 1996, **Éric Beaudout** est impliqué dans la formation des adultes, la formation de formateurs et l'animation auprès de jeunes en éducation relative à l'environnement. Depuis 1998, il est membre du Groupe de recherche sur l'écoformation (GREF). Il poursuit depuis 1999 un projet de thèse en sciences de l'éducation à l'Université de Paris 8, dans le champ de l'éducation et de la formation relatives à l'environnement.

**Références**

Barbier, R. (1997). *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines.* Paris : Anthropos, Economica.

Beaudout, E. (2001). Obstacles aux pratiques sociales écocitoyennes. *Éducation Permanente, Pour une écoformation : Former à et par l'environnement, 148,* 225-234.

Cottereau, D. (1995). *Éducation à l'environnement et classe de mer. Instauration du dialogue écologique par une pédagogie de l'écoformation.* Thèse de doctorat en sciences humaines - sciences de l'éducation, Université de Tours.

Courtois, B. et Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes.* Paris : La Documentation Française.

Cyrulnik, B. (1989). *Sous le signe du lien. Une histoire naturelle de l'attachement.* Paris : Hachette.

Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale.* Paris : Bordas.

Hess, R. et Savoye, A. (1993). *L'analyse institutionnelle.* Paris : Presses universitaires de France.

Kohn, C. et Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines.* Paris : Nathan.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris : Seuil.

Morin, E. (1986). *La méthode 3. La connaissance de la connaissance.* Paris : Seuil.

Morin, E. (1981). *Pour sortir du XX^e siècle.* Paris : Seuil (Fernand Nathan).

Morin, E. (1977). *La méthode 1. La nature de la nature.* Paris : Seuil.

Sachs I. (1993). *L'écodéveloppement. Stratégies de transition vers le XXI^e siècle.* Paris : Syros.

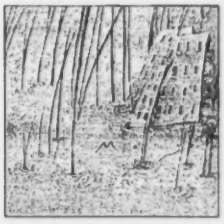
Terrasson, F. (1991). *La peur de la nature.* Paris : Sang de la terre.



BEST COPY AVAILABLE

# L'ethnopédagogie : un nouveau regard sur le développement en éducation relative à l'environnement

*Thierry Pardo*
*Animateur praticien en éducation relative à l'environnement*



## Les fondements de l'ethnopédagogie

Le panier, les bottes, le bâton de noisetier. Les chasseurs de châtaignes sont parés. Certains excités, d'autres dubitatifs face à cette nouvelle activité. Il est vrai que dans le 18ème arrondissement parisien d'où les enfants proviennent, l'accoutrement peut prêter à rire. Il est vrai également que le ramassage de châtaignes n'est pas l'activité habituelle de Léandre, Yu, Fatoumata, Simon ou Amélie. Pourtant nous voilà parti. « Boules de piquants », « oursins des forêts », la botanique se réinvente au fil de la balade, la découverte s'opère au gré des « aïe » et des jurons destinés aux bogues. La nature offre sans sélection préalable son merveilleux mélange de générosité et d'autodéfense. Les enfants sauront rapidement le comprendre. Chacun invente alors sa technique ; le coup de pied précis ou le bâton chirurgical. Les enfants apprennent à identifier, font le concours de celui qui trouvera la plus grosse châtaigne. Yu retrousse son chandail pour en faire une poche, Amélie surprend un mulot qui se précipite à l'abri d'une roche, Fatoumata découvre un bouquet de petits champignons noirs et flétris. En entendant leur nom, « trompettes des morts » (*Craterellus cornucopioides*), elle grimace. Elle refusera d'y goûter. Léandre le fera pour elle.

De retour au centre d'hébergement, les fruits seront ébouillantés, pelés et transformés en confiture. Demain matin, ces enfants seront les ambassadeurs de la confiture de châtaignes. Mais, pas un mot sur les bogues qui seront déposés sur les tables du petit déjeuner. Il faut que les autres élèves se piquent aussi un peu. La confiture se mérite !

Le soir autour du feu, on prépare la *castagnade*[2]. On déguste les châtaignes léchées par les flammes de la poêle trouée. Les enfants soufflent dans le *boufadou*[2]. On se raconte des histoires, on reparle de la journée.

Bien sûr toute cette tranche de vie paraît d'un classique déconcertant. Tout éducateur à l'environnement saurait avec rapidité et précision déterminer les objectifs d'une telle intervention. L'activité de cueillette à été décrite et analysée tant par l'ethnobotanique que par les pédagogies valorisant l'approche sensorielle en éducation relative à l'environnement (Vaquette, 1987).

Ainsi, pour une activité de ramassage de châtaignes avec des jeunes citadins, je n'étonnerai personne en parlant d'immersion en milieu naturel, d'activité de découverte ou de stratégie de sensibilisation. Au registre des objectifs, nous pourrons parler d'initiation à la botanique, d'appréhension d'un nouveau milieu, d'éducation à la diversité gustative et bien d'autres notions que les éducateurs à l'environnement ont l'habitude de manipuler. Tout ceci faisant partie de nos cultures professionnelles ; les choses paraissent clarifiées depuis longtemps.

Pourtant, dans le broussailleux jargon de nos métiers, je ne trouverai pas mot sur le fait que le ramassage des châtaignes est une activité traditionnelle de nos régions. Bien sûr, perpétuer une activité paysanne n'est pas une stratégie en soi. Et l'on peut légitimement s'interroger sur la valeur d'un objectif tourné vers la seule reproduction d'une activité traditionnelle. Un geste traditionnel, s'inscrivant dans la durée n'est pas forcément une activité éducative chargée d'emblée de valeur pédagogique. La seule ancienneté d'un geste ne peut sans doute prétendre conférer à celui-ci une valeur intrinsèque.

Néanmoins si le fait d'amener des individus ramasser des châtaignes peut être une activité éducative aujourd'hui, nous pouvons penser qu'il en était de même autrefois. Si nous accordons des vertus pédagogiques à cette situation, nous devons reconnaître que ces vertus n'étaient pas moins présentes au moyen âge ou au siècle dernier. Nous pouvons présager que nos aînés se sont servis plus ou moins consciemment de ce type d'interventions pour permettre à leurs cultures de perdurer à travers leurs enfants. En somme, c'est aussi avancer que l'éducation relative à l'environnement n'est pas née en 1972 avec la conférence de Stockholm, mais qu'elle se pratique depuis toujours dans le creuset des sociétés traditionnelles. Chaque fois qu'un individu s'est tourné vers un autre pour enseigner, partager, sentir, vivre des situations par lesquelles une prise de conscience quant à l'environnement peut être atteinte, cet individu faisait alors et avant la lettre, de l'éducation relative à l'environnement. Et chaque fois que cet individu a mis en place des processus qui ont permis à l'autre de progresser dans sa relation à l'environnement, nous pouvons parler de pédagogie. Même si tout cela s'est passé de façon pratique, sans théorisation et dans le contexte de la nécessité, il n'en reste pas moins que les connaissances traditionnelles se sont transmises avec efficacité de génération en génération. Voilà donc posés les fondements d'une nouvelle approche : l'ethnopédagogie.

Il ne s'agit pas d'essayer d'identifier et de répertorier les savoirs traditionnels d'une culture, mais de débusquer les processus pédagogiques qui lui ont permis de se survivre à elle-même. Nous aborderons les dépositaires d'une culture n'ont plus avec l'unique question « Que savez-vous ? » mais en y ajoutant « Comment l'avez-vous appris ? ». Le souci n'est pas purement ethnologique, il vise à enrichir la malle pédagogique des éducateurs à l'environnement car il me paraît présomptueux de penser que les sociétés traditionnelles n'ont rien à nous apporter d'un point de vue pédagogique.

Je pense que l'ethnopédagogie vient renforcer le lien intergénérationnel entre « les enfants de Stockholm », lettrés, scolarisés et scientifiques et la cohorte « désordonnée » des pédagogues anonymes issus des sociétés traditionnelles. Car si les premiers reconnaissent aux seconds un certain nombre de statuts, ils ne semblent pas prêts à leur céder quoi que ce soit sur le terrain de l'art pédagogique.

Nous savons reconnaître chez les Inuit par exemple, leur place de spécialistes du milieu. Nous nous référons d'ailleurs à leurs compétences lors d'expéditions. Nous accordons à certains d'entre eux la maîtrise d'un certain nombre de situations et de techniques. Nous admirons leurs sculptures, nous analysons leur langue et nous clamons la richesse de cette famille de cultures extraordinaires. À partir de là, soit nous devons nous résoudre à penser que toute cette connaissance est innée, soit nous devons admettre que les jeunes vivent un certain nombre de situations, de processus et de relations pédagogiques, suffisamment efficaces pour les amener au niveau de compétence que nous leur accordons.

Mais l'idée de reconnaître les acteurs des sociétés traditionnelles comme dépositaires de pratiques pédagogiques n'a pas encore fait son chemin. Ni sur les bancs de l'école, ni en éducation relative à l'environnement. Quel Inuit, quel Sherpa, quel Touareg, quel berger, quel paysan fait partie de nos cultures professionnelles ? Qui saurait citer un nom ? Ou un auteur qui en citerait un en tant que pédagogue ? Pouvons-nous honnêtement nous permettre de continuer à ignorer la richesse de notre histoire ? Héritage buissonnier certes, mais en éducation relative à l'environnement qui saurait nous le reprocher ?

Si donc « les enfants de Stockholm » retrouvent leurs « homologues buissonniers », c'est tout un monde qui reste à explorer. Une lecture de la différence dans une perspective de créativité pédagogique prend forme. Il reste à définir avec plus de précision les possibilités qu'offre ce nouveau regard.

## Les perspectives de l'ethnopédagogie

### *Le sens des mots*

Devant chaque création de mots composés « ethno…quelque chose », nous devons prendre le temps de nous interroger sur le rapport qui régit ses

composantes (Erny, 1996). Ici, il s'agit bien de mettre une science fondamentale (l'ethnologie) au service d'une science appliquée (la pédagogie). L'ethnologie est considérée ici comme une science d'investigation permettant de mettre à la disposition des éducateurs d'aujourd'hui un certain nombre de ressources dans le but d'enrichir la diversité pédagogique.

Le rapport pourrait à première vue paraître déséquilibré puisque la préoccupation est essentiellement pédagogique. L'ethnologie ne vient qu'en deuxième temps, comme un outil, enrichir l'art pédagogique. Mais ce serait une erreur d'oublier que la démarche ethnopédagogique vise la reconnaissance pleine et entière des pédagogies des peuples. Reconnaissance, comme nous l'avons vu, bien souvent malmenée voire ignorée par la civilisation nord-occidentale. En ce sens, l'ethnopédagogie se rapporte à la conscience et aux préoccupations ethnologiques. Voilà pourquoi nous pouvons penser que dans l'ethnopédagogie il n'y a pas un domaine inféodé à l'autre, mais bien un équilibre en considération des deux sciences concernées.

***Un appel à l'innovation***

Pour explorer les ressources de l'ethnopédagogie, il faudra être attentif à toutes les situations éducatives. Car en général, il n'est pas possible de poser de façon frontale le « comment l'avez-vous appris ? ». Tant les spécialistes que les porteurs de tradition eux-mêmes n'ont souvent pas pris le temps de théoriser une réponse. Ils l'esquivent avec des « c'était comme ça », « une culture orale », « de génération en génération », etc. Ce qui, avouons-le, n'en dit pas long sur les processus pédagogiques en jeu. En même temps, leur réponse évasive me conforte dans ma démarche. En effet, les connaissances ont circulé dans des conditions collant tellement aux besoins de la vie, qu'elles ont été acquises tout naturellement. Ces situations pédagogiques émanant du terrain, de l'apprenant, répondant à un besoin réel et parfaitement contextualisées, peuvent faire rêver les éducateurs que nous sommes. Nous sommes loin du contexte artificiel de l'école nord-occidentale créée pour les besoins de l'éducation de masse. Néanmoins, n'ayant pas été théorisées, ces situations traditionnelles souffrent d'un déficit de crédibilité éducative. Ainsi une cueillette de champignons (ou un ramassage de châtaignes pour reprendre l'exemple précité) appartient dans la plupart de nos cultures au domaine des loisirs et non spontanément à celui de l'éducation.

La démarche ethnopédagogique considère ces instants comme précieux. Elle s'intéressera alors à différentes sociétés selon deux niveaux d'approches (Erny, 1991) :

- Une approche (macro) symboliste-culturaliste visera à appréhender un groupe ethnique dans sa globalité. Nous nous intéresserons à la langue, aux contes et aux légendes, etc. Nous ferons ressortir les traits d'une culture partagée.

- Une approche (micro) humaniste, se transportera par effet de *zoom* vers les histoires personnelles et les expériences de vie. Nous parlerons alors de rencontres, de contacts, de souvenirs d'enfance. Nous observerons les gestes, les habiletés techniques et pédagogiques.

En croisant ces deux regards, nous pourrons en extraire des éléments ethnopédagogiques propres à ces sociétés. Il appartiendra à chacun d'élaborer des situations pédagogiques inspirées de ces observations et adaptées au public visé (Sauvé, 1994). Par là même, nous conforterons l'innovation pédagogique comme mission avouée de l'éducation relative à l'environnement.

***Vers une théorie de l'ethnopédagogie***

L'ethnopédagogie favorise certaines visions de l'éducation, de l'environnement et bien sûr de l'éducation relative à l'environnement (Pardo, 2002). Nous devons rendre possible la construction de projets mettant en jeu l'ethnopédagogie en s'appuyant sur un cadre de références propre.

Sur un plan éducatif, l'ethnopédagogie assure la permanence de l'acquis tout en replaçant celui-ci dans « la perspective d'une reconstruction continuelle de l'expérience et de la transformation sociétale » (Bertrand et Valois, 1999, p. 269). Le passéisme est un piège permanent dès lors que l'on s'intéresse aux savoirs traditionnels. Nous devons l'éviter en restant dans une dynamique forte d'inventivité écosociale.

Sur le plan des représentations (Sauvé, 2002), l'environnement dont parle l'ethnopédagogie est un environnement auquel appartenir, où se sentir enraciné. C'est un environnement *territoire* correspondant en France par exemple aux terroirs de nos campagnes. Ailleurs, on parlera volontiers de Terre-Mère. « C'est plus qu'un endroit, ce sont tous nos souvenirs qui sont là, c'est de là que l'on vient. C'est là que l'on vit et subvient à nos besoins. C'est la place où l'on se sent très bien et heureux » (Témoignage amérindien, Innu du Lac St-Jean, Québec).

Du point de vue de l'éducation relative à l'environnement, nous devrons parler d'un nouveau courant. Si l'ethnopédagogie s'intéresse aux activités traditionnelles et aux situations pédagogiques qui les supportent et les véhiculent, elle ne s'enracine pas nécessairement dans une pensée bio-régionaliste. Elle est par essence plus nomade. L'ethnopédagogie se construit et s'enrichit des diverses cultures mais ne s'installe que dans la pratique de la retransmission. L'éducateur ethnopédagogue cueille au gré de ses rencontres, des situations d'apprentissages qu'il adaptera en situations pédagogiques pertinentes pour son propre contexte d'intervention.

Élaborer un cadre théorique permet aux activités de terrain de se doter d'une référence. Ce cadre a pour but de faciliter la construction des projets pédagogiques liés aux activités habituelles des éducateurs : classes

d'environnement, activités de découvertes, interventions de différentes natures, etc. En même temps, il promeut la reconnaissance des « pédagogies des peuples ». Il nous montre le chemin des identités tolérantes et tend à donner ses lettres de noblesses à des générations de pédagogues anonymes et de cultures traditionnelles jusque là absentes de nos préoccupations pédagogiques. L'ethnopédagogie amène à la rencontre de l'autre dans une perspective d'écoute et de compréhension. Elle replace ainsi l'apprenant au sein de communautés de savoirs intergénérationnelles.

**Notes**

1 Poêlée de châtaignes, selon Hours (1993).

2 Branche évidée servant, en soufflant dedans, à attiser les braises, selon Hours (1993).

**Note biographique**

Originaire de Marseille (France), **Thierry Pardo** est animateur praticien en éducation relative à l'environnement. Son parcours professionnel l'a conduit pendant plusieurs années à œuvrer au sein des classes transplantées dans le centre de la France. Ses réflexions sur l'ethnopédagogie lui ont été inspirées au cours de nombreux voyages et se sont concrétisées dans le cadre du Programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal.

**Références**


Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Erny, P. (1996). *Des astres et des hommes*. Paris : L'Harmattan.

Erny, P. (1991). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Hours, Y. (1993). *Dictionnaire du patois cévenol*. Nîmes : Lacour.

Pardo, T. (2002). *Héritages buissonniers*. La Caunette : Babio.

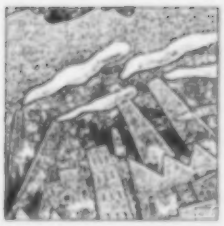
Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes. *Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO, 27*(1-2), 1-4.

Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin.

Vaquette, P. (1987). *Le guide de l'éducateur nature*. Barret-le-bas : Le souffle d'or.

# L'expérience du réseau ENSI de l'OCDE
## L'école comme modèle de communauté apprenante

*Michela Mayer*
*CEDE – Centro Europeo dell'Educazione*



### Communautés locales et globales

Les communautés locales ont été confrontées ces dernières années à des changements qui ont concerné toute la société. La globalisation, la mondialisation, la société moderne du risque - selon la définition de Beck (1986) - ont profondément changé les réseaux de relations qui caractérisaient les communautés. Ces changements amènent à une réflexion sur les nouveaux rôles et les nouvelles responsabilités que les communautés doivent assumer.

En Europe, en moins d'un siècle, nous sommes passés d'une communauté où les individus représentaient les uns pour les autres des points d'appui, à une société où on cultive l'illusion « de ne pas avoir besoin des autres », où on se croit libre de toutes obligations qui constituaient auparavant l'autre face de la solidarité sociale sans s'apercevoir que notre dépendance s'est seulement déplacée du plus proche au plus loin, des relations personnelles à celles dites impersonnelles, basées sur des transactions économiques : les services sociaux, la santé publique, les compagnies d'assurances.

L'interdépendance des individus n'est plus locale mais globale. Elle est pourtant bien plus sujette aux incertitudes, à la complexité et à l'interconnexion entre pouvoir économique et pouvoir politique que l'interdépendance des communautés d'antan. Dans une *société globale du risque*, l'action locale et l'effet global sont désormais intrinsèquement liés. Ainsi, il est de plus en plus difficile de discerner, dans la complexité des relations, les responsables d'une crise internationale - écologique ou économique - alors qu'on assiste également à une « normalisation symbolique » du risque (Beck, 1999) et à une « irresponsabilité organisée ».

En réponse à cette irresponsabilité et à la globalisation imposée « d'en haut » par le marché, on voit naître une globalisation « d'en bas » (Beck, 1999), conçue par une citoyenneté « g-locale ». Celle-ci contrôle non seulement ce qui se passe au niveau local, pour en reconnaître les causes et en dénoncer les risques, mais elle se sent également responsable de ses actes au niveau global et envisage à l'avance les conséquences possibles de ses actes sur la planète.

Penser et agir ne se réfèrent plus à des contextes séparés ; en effet toute action locale est aussi globale de même qu'une vision globale influence les perspectives locales. Ainsi, selon l'UNESCO (2000, p. 198), « « penser et agir localement », « penser et agir globalement » peuvent être deux devises complémentaires. Ce qui est local ne peut être isolé de ce qui est global mais on ne peut pas imposer ce qui est global au local ».

Les communautés locales et les quartiers des grandes villes, tout comme les écoles et les enseignants qui s'engagent en éducation relative à l'environnement (ERE), se demandent comment construire de nouveaux savoirs et de nouvelles façons de « penser la planète », comment imaginer des « scénarios de futur » compris et partagés par tous, même par ceux qui dans une société fondée sur les connaissances, se sentent exclus par les langages abstraits des technosciences.

Comment construire à l'intérieur de la communauté des relations qui invitent à la participation, qui considèrent le conflit comme un passage nécessaire pour poser les problèmes et qui mettent l'accent sur la négociation et sur la confrontation des points de vue ?

Le projet international ENSI (*Environment and School Initiatives*), actuellement réseau décentralisé de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), a tenté de répondre à ces quelques questions dans le contexte d'initiatives scolaires. Cet article expose l'évolution des approches utilisées par les écoles participantes au projet ENSI, parallèlement à l'évolution des positions théoriques qui l'ont accompagné.

**Les caractéristiques du réseau ENSI**

Le projet ENSI a été lancé en 1986 par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE, selon l'idée que la sensibilisation aux problèmes environnementaux devait être l'une des priorités de l'enseignement. Pour les pays participants, il est entendu que les jeunes doivent se rendre compte par eux-mêmes qu'ils peuvent « contribuer à améliorer la vie de leur communauté » (OCDE-CERI, 1991, p. 7) et qu'ils peuvent véritablement influencer le monde dans lequel ils vivent. Actuellement, le réseau ENSI continue à voir, dans la participation démocratique des élèves à l'identification et à la solution des problèmes de la

communauté, un élément fondamental pour la construction d'une citoyenneté consciente et active.

Depuis 1995, le projet a conduit à la constitution d'un réseau permanent et décentralisé de l'OCDE[1], ayant entre autres les caractéristiques suivantes :

- il s'adresse aux écoles et à l'éducation formelle ;
- il est institutionnel, c'est-à-dire que les membres du réseau sont officiellement désignés par leur gouvernement, national ou régional, qui les financent ;
- il est fondé sur des activités d'échange et de recherche au niveau international.

En effet, la recherche sur l'éducation relative à l'environnement est en même temps le moteur et le lien du réseau. Dès 1990, la recherche y suit deux axes principaux de travail :

- la **recherche comparative** sur les conceptions de l'ERE et sur les politiques générales de diffusion des différentes nations qui participent au projet et au réseau (au fil des années, le nombre de nations participantes est passé de 11 à plus de 24, selon différents degrés d'engagement ; à présent, les 12 nations qui font partie du réseau[2] ont toujours comme objectif d'analyser des études de cas sur les initiatives concrètes des écoles) ;
- la **recherche-action collaborative** (Mayer, 1998-1999) utilisée d'une manière extensive, soit :
  - au niveau des élèves, comme outil pour réfléchir sur l'efficacité des actions entreprises en faveur de l'environnement et pour reconnaître ainsi que réfléchir sur les urgences et sur l'imprévu ;
  - au niveau des enseignants, comme méthodologie d'auto-formation professionnelle pour affronter les situations d'apprentissage non disciplinaires et non structurées ;
  - au niveau des écoles, pour réfléchir ensemble sur les systèmes de valeurs et sur les systèmes de relations sur lesquels est fondé le processus du développement ;
  - enfin, au niveau des institutions de coordination et de recherche, comme une « recherche-action de deuxième niveau » qui aide à réfléchir sur le rôle du chercheur comme facilitateur et soutien des actions des enseignants et des écoles.

Les programmes de recherche comparative et de recherche-action collaborative entrepris ces dernières années ont été centrés sur plusieurs

enjeux conceptuels qui constituent le patrimoine commun et la force du réseau ENSI. À titre d'exemples, nous pouvons mentionner :

- le développement, pour les élèves comme pour les enseignants, de « qualités dynamiques » (Posch, 1991*a*), c'est-à-dire de la capacité d'assumer des responsabilités, de prendre des décisions en situation d'incertitude, d'entreprendre des actions en collaboration avec les autres ainsi que d'affronter des situations controversées et conflictuelles ;
- la réflexion critique sur les processus de connaissances nécessaires à la construction d'une culture de la complexité, en opposition à l'illusion de contrôler et de prévoir, qui aujourd'hui encore caractérise fortement l'image du progrès scientifique (Elliott, 1995 ; Mayer, 1995) ;
- la vision de l'école comme organisation qui apprend et qui ne peut se développer qu'en harmonie avec la communauté à laquelle elle appartient ;
- l'attention accordée à la « diffusion horizontale » (*mainstreaming*) des conceptions de l'ERE propres aux curriculum scolaires des différents pays ;
- la réflexion sur les critères et les méthodologies d'évaluation, en cohérence avec les hypothèses guidant les pratiques en ERE (OCDE, 1994 ; Mayer, 2000).

**Culture et société : changer la façon de penser le monde**

Depuis la création du projet ENSI, la conception de « partenariat » entre école et communauté a évolué. Dans le rapport sur la première phase du projet, l'attention était concentrée sur le travail des enseignants et sur les conditions qui rendaient possible le dépassement des « frontières qui délimitent habituellement le champ d'action de l'école et celui de la communauté pour établir des liens avec les institutions extérieures » (Posch, 1991*b*, p. 14). Si la prise de conscience des problèmes environnementaux devient un objectif pédagogique, il est fondamental que l'enseignant puisse obtenir l'appui des parents et l'approbation de la communauté en ce qui a trait aux initiatives scolaires en faveur de l'environnement, en assurant la liberté d'expression et le respect de règles fondamentales. L'enseignant doit pouvoir confronter les élèves à différents points de vue, sans faire prévaloir son autorité ou son influence (Elliott, 1991). Plus que d'un partenariat entre l'école et la communauté, il s'agit d'ouverture, de respect mutuel et de mise en place, à l'école, de règles démocratiques. D'une part, nombreux sont les exemples d'initiatives municipales visant à impliquer les écoles dans des projets de protection de l'environnement ; d'autre part, nombreux sont les exemples d'initiatives des écoles visant à se faire accepter par la communauté locale - institutionnelle ou non - comme partenaires fiables et paritaires (Sutti, 1991).

Dans la deuxième phase du projet, il est devenu évident que le changement proposé par l'ERE est surtout un changement dans la façon de penser - et de se penser - en relation avec le monde : un changement qui impose le développement au sein de la société, de connaissances, d'attitudes et de compétences qui vont dans la direction d'*habiter la Terre avec sagesse*. « Ce qui conditionne le projet d'habiter la Terre, c'est avant tout les images que l'être humain a de la nature et l'image qu'il a de lui-même en relation avec la nature » (Mortari, 1994, p. 84, traduction libre).

Lors de la Conférence de Perugia en Italie en 1992, les pays participants au projet ENSI se sont rencontrés pour explorer et confronter les images de la nature, de la science et de la société que l'éducation relative à l'environnement contribue à construire. L'ERE est souvent conditionnée par les urgences et vise surtout à inculquer des comportements corrects, mais elle débouche parfois sur un sentiment d'impuissance, ou pire, sur un réductionnisme techno-écologique qui simplifie les relations complexes entre local et global, entre la vision du futur et le présent. Le projet ENSI vise à construire une culture de la complexité qui s'oppose à la rationalité technique dominante et qui s'oppose aussi à une vision de la nature comme objet, comme *machine* que l'on peut démonter pour la comprendre, comme *ressource* à exploiter. Changer cette culture, arriver à comprendre la complexité de la vie réelle, à accepter de vivre dans un monde caractérisé par le risque et l'imprévisibilité des situations, est un défi à long terme pour les écoles et pour la société.

Il s'agit d'explorer des relations différentes, en les récupérant dans notre histoire, avec des significations nouvelles. Une réflexion sur nos façons d'imaginer le monde porte à récupérer des modalités « indigènes » et « féminines » de mise en relation avec le monde : reconnaître la valeur des émotions - même pour la construction des connaissances - et non seulement celle de la raison ; donner de l'importance au soin et à l'entretien et non seulement à la construction et à la conquête. Les activités de soin sont caractérisées par un travail continu d'observation, qui tient compte non seulement du contexte et des sujets mais aussi de la façon dont le contexte et les sujets interagissent. Ceci signifie une disponibilité à écouter et à apprendre de nouvelles façons d'agir, pour donner un sens aux objets les plus pauvres de la vie quotidienne. Laura Balbo (1999), une sociologue italienne, utilise la métaphore du *patchwork*, la technique de réalisation de couvertures, pour illustrer cette capacité d'assembler de pauvres ressources souvent oubliées, afin de trouver des solutions à des besoins qui ne sont pas seulement matériels (la couverture), mais aussi esthétiques et affectifs (réaliser une telle couverture est souvent un travail collectif).

L'attention donnée au soin ne concerne pas seulement l'action mais aussi la pensée et l'imagination : savoir s'émerveiller, vivre et partager des sentiments,

penser par connexions et non par divisions ; modalités de pensée qualifiées de « réparatrices » par Piazza (1999) en les comparant avec les modalités « constructives » de la pensée masculine ; modalités essentielles pour maintenir la cohésion entre les organisations, les réseaux et les institutions dans une société du risque et de l'incertitude.

Le développement de qualités dynamiques a été, dès le début, un des principaux objectifs du projet ENSI mais la réflexion sur la complexité a aussi permis de réviser le sens qu'on donnait aux mots. Pour être cohérent avec une image holistique de la planète, la réflexion doit toujours s'allier à l'action, la solidarité à l'autonomie, la capacité d'écouter et l'empathie à la capacité de prendre des décisions.

Une autre qualité, nécessaire surtout dans les situations d'urgence, a été proposée et explorée par un chercheur italien : une « capacité négative » (Lanzara, 1993). La capacité négative est la capacité d'être dans l'incertitude, d'accepter des moments d'indétermination et de saisir les potentialités de compréhension et d'action inhérentes à ces moments : la capacité de se contenter de « demi-connaissances » et de laisser les événements suivre leur cours sans prétendre déterminer leur point d'arrivée. Cela ne veut pas dire renoncer à l'action, mais écouter et comprendre, en construisant des schémas d'action provisoire qui s'adaptent au contexte et au niveau de compréhension atteint. Cela veut dire ne pas accepter le sens banal et acquis des choses mais suspendre son jugement et l'angoisse d'arriver à une solution, pour construire de nouvelles significations. Une *capacité négative* et une *vision complexe* de la réalité font partie de l'approche d'ERE que le réseau ENSI propose aux enseignants et aux écoles, pour un développement cohérent de l'école à l'intérieur de la communauté.

**Projeter le futur**

Apprendre à penser de façon différente signifie assumer la responsabilité de ce que nous pensons, de ce que nous pouvons donner à un futur à construire. Giddens (1994) soutient que la différence profonde entre la tradition et la modernité est que la première s'adresse au passé et justifie le présent à travers le passé, tandis que dans le concept de modernité, c'est le futur - et les idées du futur - qui agit sur le présent et le modifie. Ce changement de perspective, cette intuition que les idées du futur influencent non seulement notre présent mais notre interprétation du passé, commence à se diffuser dans le monde éducatif.

Construire le présent par les scénarios du futur devrait pourtant constituer le point central des objectifs de l'école et de la communauté ; un futur qui puisse offrir une alternative à la globalisation dans le sens où elle est comprise et mise en pratique aujourd'hui :

> Tandis que le marché global utilise le territoire des différents pays comme espace économique unique [...] et consomme sans les reproduire les qualités spécifiques du territoire (non seulement les ressources naturelles mais la diversité culturelle et les qualités sociales), une alternative à cette globalisation part d'un projet politique qui valorise les ressources et les différences locales en encourageant le processus d'autonomie - et de citoyenneté - consciente et responsable. Un développement local qui ne signifie ni fermeture, ni défense des frontières et des coutumes, mais développement des réseaux civiques, comme alternative aux réseaux globaux, fondés sur la valorisation des différences et des spécificités locales ainsi que sur la coopération non hiérarchique et,ou instrumentale. Voilà ce qui pourrait être le point de départ pour une globalisation à partir du bas, solidaire, constituée par un réseau stratégique entre communautés locales. (Magnaghi, 2002, non paginé, traduction libre).

Dans cette vision des communautés « g-locales », l'idée de démocratie change et n'est plus seulement fondée sur la représentativité et sur la délégation. L'image du citoyen responsable change elle aussi : dans une société complexe et plurielle, le citoyen est celui qui sait trouver des espaces de participation (possibilités de négocier et gérer les conflits) et des lieux où être porteur, selon Giddens (1994), d'*utopies réalistes*, à construire ensemble.

Le point de départ de toutes les formes de participation et de partenariat est précisément la construction de représentations communes de la réalité. En effet, l'une des conditions pour qu'une coopération constructive soit possible est qu'il y ait :

> une représentation partagée des problèmes, c'est-à-dire une représentation commune des choses que l'on veut résoudre. Il ne suffit pas de partager les solutions à donner à certains problèmes. Il faut aussi que les participants partagent la même représentation des problèmes [...] en réalité, l'économie de temps réalisé en procédant rapidement à la définition de solutions, se « rembourse » successivement quand il faut trouver un accord difficile à atteindre sur la manière de mettre en œuvre les solutions choisies [...] le monde est plein de solutions à la recherche d'un problème. (Donegà, 1998, p. 219, traduction libre)

Une fois que les représentations de la réalité et des problèmes ont été négociées, la recherche se déplace du plan de l'élaboration des savoirs à celui de l'organisation des actions, et de la cohérence entre savoirs et actions. Beaucoup d'expériences de l'*Agenda 21* prévoient l'implication des communautés et des écoles, mais souvent, les projets retombent dans les illusions de la *rationalité technique*. Nous pouvons distinguer différentes approches dans de tels projets de l'*Agenda 21* :

- l'approche de la *rationalité technique* qui reprend sans critique le discours sur les technosciences et qui croît en la possibilité absolue de contrôle et de prévision ;
- l'approche de la *rationalité limitée* ou de la résolution de problèmes qui fait référence à la théorie des systèmes, qui reconnaît les caractéristiques de rétroaction et de réflexivité de chaque action, et qui cherche à en tenir compte ;
- l'approche de la *construction dialogique* des projets ou de la *construction de sens* dont les théories de référence sont celles qui considèrent la complexité de l'environnement et de la connaissance, et qui voient le projet comme un processus intersubjectif de recherche et de construction collective de significations.

Les propositions de l'*Agenda 21* relatives à la construction participative de projets au sein d'une communauté ne sont pas toutes cohérentes avec la conception de l'éducation relative à l'environnement que nous partageons : proposer un projet de type dialogique, une vision de la société centrée sur le développement local, consciente de ses responsabilités globales, qui modifie à la fois les priorités des choix et les critères d'évaluation de la qualité. Une qualité qui n'est plus évaluée en terme de produits ou de résultats, mais qui trouve ses indicateurs et ses critères d'évaluation dans la participation sociale aux décisions, dans la possibilité et dans la qualité des relations personnelles, dans la valorisation de la diversité des cultures, dans la « soutenabilité » de l'empreinte écologique de chaque communauté, dans les relations et les échanges entre sociétés locales. Cette approche, qui implique la conscience d'un développement local comme celui proposé par Magnaghi (2002), est moins sujette aux crises et aux risques de la globalisation.

**L'école comme modèle de communauté apprenante**

Le changement global de la société et le développement de l'autonomie scolaire ont modifié, ces dernières années, le centre d'attention du réseau ENSI. Des initiatives développées à l'intérieur des écoles par des groupes d'élèves et d'enseignants, le centre d'attention a été déplacé vers le « développement écologique » des écoles elles-mêmes.

Le point de départ des initiatives n'est plus les enseignants comme individus, mais l'école, qui devient en même temps le sujet et l'objet de la recherche en ERE. Dans cette perspective, l'école n'est plus considérée comme une institution statique, auto-référentielle, séparée du contexte dans lequel elle doit agir. Elle est conçue comme une communauté apprenante qui met à profit l'autonomie de plus en plus ample qu'on lui reconnaît, non seulement pour améliorer son efficacité en termes économiques et de standards atteints, mais aussi pour réfléchir sur elle-même et sur son propre rôle à l'intérieur de

la communauté élargie dont elle fait partie. L'école peut être vue comme une organisation qui apprend. En effet d'une part, elle facilite l'apprentissage de tous ses membres et accepte de se modifier constamment ; d'autre part, elle sait s'adapter, se transformer et se développer en répondant aux besoins, aux désirs et aux aspirations des personnes, à l'intérieur comme à l'extérieur (Pedler *et al.*, 1991).

Dans le programme de recherche sur les « éco-écoles », on propose aux écoles de réfléchir ensemble sur la façon de contribuer à un développement écologique de l'école, en proposant une conception du développement qui « oriente et organise notre interaction avec l'environnement dans le sens intellectuel, matériel, spatial, social et émotif, pour atteindre une qualité de vie permanente et pour tous » (Posch, 1998, p. 50, traduction libre). Dans cette conception, les « éco-écoles » du réseau ENSI ne limitent pas leur cohérence écologique aux aspects de gestion efficace et économique des ressources qui constituent l'aspect le plus connu de plusieurs initiatives de l'*Agenda 21* ou d'éco-viabilité à l'école, mais elles étendent leurs réflexions aux aspects plus profonds de la construction des « savoirs » et de la mise en œuvre de contextes de communication favorisant la participation.

En effet, le réseau ENSI a demandé aux « éco-écoles » qui participent au projet de recherche de développer des initiatives sur trois niveaux :

- Au **niveau pédagogique**, les écoles doivent construire des expériences d'apprentissage qui soient intéressantes et significatives non seulement pour les élèves de l'école mais aussi pour la communauté dont l'école fait partie. Elles doivent engager les élèves sur des modalités de penser, de sentir et d'agir dans l'école et dans la communauté, en cohérence avec les principes de l'ERE. L'approche est centrée en même temps sur l'action et sur la réflexion. Les situations d'apprentissage sont des situations réelles qui font partie de la vie quotidienne, avec leur complexité et leurs conflits. La connaissance acquise est une connaissance *locale* construite *en situation*, qui invite à regarder de façon critique la connaissance généraliste et disciplinaire.
- Au **niveau de l'organisation**, les écoles s'engagent à construire une culture de la communication et de la participation aux décisions dans un climat social caractérisé par la considération et le respect mutuel. Un critère significatif du développement à ce niveau se base sur l'habitude à la négociation et à la confrontation d'une pluralité de regards et de points de vue entre enseignants, élèves et partenaires externes.
- Au **niveau technique et économique**, les écoles s'engagent à une utilisation respectueuse des ressources naturelles et économiques. L'ENSI ajoute à cela une invitation à l'utilisation créative des espaces scolaires[3],

du temps, des instruments et des ressources que les écoles peuvent mettre à la disposition de la communauté.

L'accent est mis sur le soin et l'entretien, nécessaires non seulement pour les structures ou pour les ressources naturelles, mais aussi vis-à-vis des relations entre tous ceux qui *habitent* la communauté – que ce soit l'école, le quartier ou la planète.

En proposant des actions de changement à ces trois niveaux et en invitant les élèves et les enseignants à réfléchir selon un parcours en spirale sur le processus qui a porté au changement, l'école se propose comme modèle de communauté. Une communauté qui se construit en réfléchissant sur ses propres actions et qui jette ainsi les bases d'une citoyenneté « g-locale » et reconnaît dans les situations locales le reflet de la société globale.

**Développement de l'école et développement de la société**

L'attention portée au développement local, fondé sur la valorisation des différences et sur la coopération non hiérarchique, constitue un point de contact concret entre les « éco-écoles » proposées par le réseau ENSI et les nouvelles municipalités proposées par Magnaghi (2002). Des réflexions et des actions capables de contraster les effets d'homogénéisation et d'aplatissement culturel liés à la globalisation peuvent naître de l'attention des écoles et de la communauté à l'identité des lieux et à leurs caractéristiques uniques.

Augé (1999, p. 75, traduction libre) parle de l'expansion dans le monde de « non-lieux », d'espaces « où celui qui les traverse ne peut rien lire ni de son identité (de son rapport avec soi-même), ni de ses rapports avec les autres ». Les « non-lieux » sont le contraire des « lieux » chargés de tradition et de culture ; ce sont les Disneylands, les McDonalds, les centres commerciaux, où l'on retrouve ce que l'on attendait, indépendamment des contextes et des cultures dans lesquels ils se trouvent ; des lieux où les seuls plaisirs que l'on peut apprécier sont ceux de la vérification et de la reconnaissance, et non ceux de la découverte.

De la même manière, on peut constater l'expansion dans la société globale des « non-cultures » (Mayer, 2001) à travers la publicité, la télévision, les vidéos musicaux, les spectacles et les livres qui sont le reflet de ces « non-lieux ». Ce sont des situations dans lesquelles il n'y a pas production de connaissances, d'intuitions et de réflexions, mais plutôt une reprise de ce que l'on connaît et consomme déjà. Le risque est réel : dans un monde globalisé, les non-cultures ne connaissent apparemment pas de limites et prétendent offrir de nouvelles certitudes et de nouveaux horizons.

Pour contraster l'avancée des non-cultures et pour enseigner la prise de décision éclairée aux futurs citoyens, le réseau ENSI propose aux écoles de s'engager à construire des « connaissances locales », liées aux caractéristiques et à l'histoire du territoire mais aussi aux sujets qui l'habitent et qui constituent son « capital social », à transformer ces connaissances en actions effectives pour l'école et la communauté et à confronter, par la suite, dans des réseaux plus étendus, des valeurs, des méthodologies et des images du monde.

Décider de travailler en premier lieu sur le développement interne des écoles[4] n'est pas pour le réseau ENSI un retour en arrière, ce n'est pas prendre des positions de fermeture vis-à-vis de la communauté et du territoire. Au contraire, un développement « écologique » de toute l'école présente plus de possibilités d'ancrage qu'une initiative isolée d'une classe ou d'un enseignant. C'est aussi une façon d'offrir un contexte favorable à la réalisation d'initiatives communautaires.

Pour les écoles, travailler sur leur propre organisation, sur leurs problèmes locaux et globaux, semble plus formateur que de travailler sur « l'ailleurs », comme c'est souvent le cas en ERE, sur des problèmes que « les autres doivent résoudre » et pour lesquels les élèves peuvent facilement assumer une position moraliste et intransigeante. Travailler sur le local en tenant compte du global fait partie du processus de réflexion et de développement que l'on veut construire et dans lequel on accepte que « chaque cellule singulière, chaque individu singulier contient de façon hologramique le tout dont il fait partie et qui en même temps fait partie de lui » (Morin, 1999, p. 16).

En conclusion, le développement de l'école peut et doit contribuer au développement d'une société plus éthique, plus critique et plus solidaire. École et société doivent affronter des questions de recherche similaires et peuvent interagir dans un parcours de construction de compétences critiques et créatives, de résistance au réductionnisme et à l'homologation, dans le respect de la diversité. Elles doivent renoncer à un « simplisme » à la fois écologique et pédagogique, pour construire une capacité collective de réflexion, de critique et de comparaison, autour d'une image partagée de « bien commun ». C'est la raison pour laquelle s'engager dans la recherche et proposer à l'intérieur des écoles des contextes qui invitent à la participation, qui acceptent les conflits, qui demandent de partager et de confronter des images du monde et des scénarios de futur, signifie contribuer à la construction d'une nouvelle citoyenneté.

> Une bonne société [...] devrait rendre ses membres libres : non seulement dans un sens négatif, c'est-à-dire ne pas les obliger à faire des choses qu'ils

ne veulent pas faire, mais libres dans un sens positif, c'est-à-dire utiliser la liberté pour faire des choses [Les membres doivent être] capables d'agir sur leurs propres conditions de vie, élaborer le sens de « bien commun » et rendre les institutions de la société conformes à ce sens. (Baumann, 1999, p. 111, traduction libre)

**Notes**

1 À présent, le secrétariat du réseau ENSI est confié à Reiner Mathar et à l'Institut Help d'Essen en Allemagne. Des informations supplémentaires sur le réseau ENSI sont disponibles sur le site Internet : www.ensi.org.

2 Il s'agit de l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Communauté flamande de Belgique, le Danemark, la Finlande, la Hollande, la Hongrie, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège et la Suède. La France a participé aux premières phases du projet et le Canada a participé à titre d'observateur à quelques initiatives. Le projet a été proposé seulement aux nations qui font partie de l'OCDE alors que le réseau décentralisé est ouvert à tous les pays qui souhaitent y participer.

3 Sur ce point spécifique, le réseau ENSI a proposé l'initiative *learnscapes* qui invite les écoles à restructurer les espaces externes appartenant à l'école (les cours d'école - *schoolgrounds*) et à en prévoir la mise à profit à l'intérieur du curriculum.

4 Le réseau ENSI a présenté à l'Union Européenne une proposition, acceptée par le programme Comenius 3 à la fin de l'année 2002, pour un réseau européen sur le développement des écoles à travers l'éducation relative à l'environnement (*SEED, School Development through Environmental Education*).

**Note biographique**

**Michela Mayer** est physicienne et docteure en didactique des sciences. Comme responsable des recherches en éducation relative à l'environnement (ERE) à l'Invalsi (Institut national pour l'évaluation du système d'enseignement en Italie), elle a participé au projet ENSI de l'OCDE et a dirigé des recherches axées sur l'évaluation de projets d'ERE en milieu scolaire, de centres d'ERE et des compétences environnementales des élèves. Elle est actuellement présidente du réseau international ENSI.

**Références**

Augé, M. (1999). *Disneyland e altri non luoghi*. Torino : Bollati Boringhieri.

Balbo, L. (1999). Introduzione. *In* D. Demetrio, E. Donini, B. Mapelli, S. Natoli, M. Piazza et A. Segre (dir.), *Il libro della cura di sé, degli altri, del mondo*. Torino : Rosenberg et Sellier, p. 7-19.

Baumann, Z. (1999). *In search of politics*. Palo Alto (CA) : Stanford Univeristy Press.

Beck, U. (1999). *Word risk society*. Frankfurt a.M. : Suhrkamp.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt a.M. : Suhrkamp.

Donegà, C. (1998). Lo spazio locale nell'azione dell'agente di sviluppo. *In* G. De Rita et A. Bonomi (dir.), *Manifesto per lo sviluppo locale*. Torino : Bollati Boringhieri, p. 201-223.

Elliott, J. (1995). Reconstruire le programme d'études de l'éducation à l'environnement : les perspectives des enseignants. *In* OCDE-CERI (dir.), *L'éducation à l'environnement pour le XXIe siècle.* Paris : OCDE, p. 15-34.

Elliott, J. (1991). L'éducation à l'environnement en Europe : Innovation, marginalisation ou intégration. *In* OCDE-CERI (dir.), *Environnement, école et pédagogie active.* Paris : OCDE, p. 20-40.

Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità.* Bologna : Il Mulino.

Lanzara, G.F. (1993). *Capacità negativa. Competenza progettuale e modalità di intervento nelle organizzzioni.* Bologna : Il Mulino.

Magnaghi, A. (2002). *Carta del nuovo municipio.* Document proposé au Forum Social Mondial de Puerto Alegre, 1-5 février 2002.

Mayer, M. (2001). Reglas y creatividad en la ciencia y en el arte. *In* M. Novo (dir.), *Descubrir, imaginar, conocer : ciencia, arte y medio ambiente.* Cemacam Torre Guil : Unesco Proyecto Ecoarte, pagination inconnue.

Mayer, M. (2000). Indicateurs de qualité pour l'éducation relative à l'environnement : une stratégie évaluative possible ?, *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, 2,* 97-118.

Mayer, M. (1998-1999). Éducation relative à l'environnement et recherche-action. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, 1,* 195-202.

Mayer, M. (1995). Les indicateurs de qualité et l'innovation dans l'éducation à l'environnement. *In* OCDE-CERI (dir.), *L'éducation à l'environnement pour le XXIe siècle.* Paris : OCDE, p. 35-52.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris : UNESCO.

Mortari, L. (1994). *Abitare con saggezza la terra.* Milano : FrancoAngeli.

OCDE. (1994). *Evaluating innovation in environmental education.* Paris : OCDE.

OCDE-CERI. (1991). *Environnement, école et pédagogie active.* Paris : OCDE.

Pedler, M., Burgoyne, J. et Boydell, T. (1991). *The learning company : A strategy for sustainable development.* London : McGraw-Hill.

Piazza, M. (1999). Dal lavoro di cura al lavoro professionale. Sinergie, contaminazioni, perversioni. *In* D. Demetrio, E. Donini, B. Mapelli, S. Natoli, M. Piazza et A. Segre (dir.), *Il libro della cura di sé, degli altri, del mondo.* Torino : Rosenberg et Sellier, p. 81-111.

Posch, P. (1998). The ecologisation of schools and its implications for educational policy. *In* J. Elliott (dir), *Environmental education : On the way to a sustainable future.* Report on the Linz International Conference. Vienna : ENSI, p. 50-53.

Posch, P. (1991*a*). Aspects touchant l'enseignement. *In* OCDE-CERI (dir.), *Environnement, école et pédagogie active.* Paris : OCDE, p. 107-113.

Posch, P. (1991*b*). L'action de l'école en faveur de l'environnement. La genèse et les postulats de base du projet. *In* OCDE-CERI (dir.), *Environnement, école et pédagogie active.* Paris : OCDE, p. 13-19.

Sutti, S. (1991) Italie : le projet d'analyse de l'eau (PAE). Une autre formule d'étude de milieu. *In* OCDE-CERI (dir.), *Environnement, école et pédagogie active.* Paris : OCDE, p. 65-71.

UNESCO (2000). *Nouvelles propositions pour l'action. Actes de la Réunion internationale d'experts en éducation relative à l'environnement.* Santiago de Compostela : Xunta de Galicia-UNESCO.

# L'éducation à l'environnement au parc du Mont-Royal : où l'histoire offre un regard différent sur l'environnement

*Éric Richard*
*Centre de la montagne*

## Un intérêt nouveau pour notre histoire

Depuis 1990, on assiste au Québec à une explosion des activités à caractère historique, reflétant un intérêt grandissant du public. Des événements populaires ont vu le jour tels les fêtes de la Nouvelle-France à Québec ou les célébrations de la Grande Paix de Montréal en 2001. Une multitude d'organismes et d'institutions offrent maintenant au public des activités d'interprétation afin d'apprécier le patrimoine local.

Tout ce bouillonnement interpelle le monde de l'éducation à l'environnement. La redécouverte des cultures autochtones nous questionne sur notre lien à la nature. La mise en valeur du patrimoine industriel du 19e siècle permet de mesurer l'impact important que les industries de l'époque ont eu sur notre environnement. Les approches développées par les centres d'interprétation et les musées pour trouver de nouvelles façons de présenter l'histoire peuvent inspirer le monde de l'éducation à l'environnement.

La compréhension du contexte culturel des habitants qui ont habité le territoire où nous vivons nous permet de clarifier notre rapport à l'environnement. Cela se fait en découvrant l'ensemble des institutions et des rites des sociétés du passé. Que représentait le fleuve St-Laurent pour les Amérindiens du 16e siècle ? Et pour l'élite anglophone du Québec durant l'industrialisation ? Qui prenait les décisions relatives au fleuve à cette époque et quelles valeurs motivaient leurs choix ?

C'est ce type de réflexion qui nous a amenés à intégrer et à utiliser la perspective historique dans nos activités éducatives au parc du Mont-Royal à Montréal. Le mont Royal est une montagne de la chaîne des montérégiennes, groupe de montagnes d'origine intrusive se dressant dans la plaine du Saint-Laurent. Seule montagne sur l'île de Montréal, le mont Royal dresse ses 233 mètres en plein cœur de l'agglomération montréalaise, à quelques centaines de mètres des gratte-ciel du centre-ville. On y retrouve un parc de 200 hectares dont la moitié de la superficie est couverte de forêts d'érables et de chênes (Foisy et Jacob, 2000). On y trouve également des cimetières, des institutions religieuses et des institutions hospitalières. Le Centre de la montagne offre aux visiteurs du parc du Mont-Royal des activités d'éducation à l'environnement depuis plus de 20 ans. D'abord tournées vers la connaissance du milieu naturel, les activités du Centre se sont vites élargies à la relation entre les Montréalais et « leur » montagne. La perspective historique s'est avérée très riche à exploiter.

**Contexte : Le mont Royal et le Centre de la montagne**

Témoin de l'évolution de Montréal, le mont Royal ou « la montagne » comme disent les Montréalais, se dresse comme un îlot de verdure en plein centre de la ville. Sa forêt et son patrimoine historique sont des éléments symboliques et culturels qui contribuent à la renommée de Montréal. Entouré de quartiers résidentiels sur ses autres flancs, le mont Royal est un repère géographique majeur de Montréal. La bourgeoisie anglophone et francophone de Montréal s'y est installée dès la deuxième moitié du 19e siècle. Plusieurs hôpitaux et universités s'y sont établis. Aujourd'hui, plus de 3 millions de visiteurs fréquentent le parc annuellement.

Le Centre de la montagne a vu le jour en 1981, à l'instigation d'étudiants en biologie de l'Université de Montréal soucieux de la conservation de ce site naturel exceptionnel. Le Centre de la montagne s'est donné pour mission la promotion de la conservation du mont Royal auprès de la population montréalaise et a choisi l'éducation à l'environnement pour y parvenir[1]. Il offre aux écoles de la région des programmes de découverte de la montagne où l'émerveillement est privilégié. S'inscrivant dans le courant de l'approche affective tel que décrit par Lucie Sauvé (1994), les activités proposées par le Centre de la montagne visent à développer des attitudes et des sentiments en vue de susciter des comportements favorables à l'environnement. Nous croyons que des expériences affectives fortes vécues par les participants sont un bon moyen de les amener à adopter des comportements respectueux face au milieu exceptionnel du parc. Nous privilégions également un contact direct avec le milieu. Le lien affectif existant entre la montagne et les Montréalais crée déjà un contexte favorable à cette approche.

**Des exemples avec le milieu scolaire**

Parmi les programmes offerts aux jeunes du primaire, la randonnée « Sur les traces de la nature en ville » propose aux jeunes de 11-12 ans de réfléchir sur la place de la nature dans une grande ville. Par le biais d'une lettre de Joseph, un enfant de leur âge décrivant la ville de Montréal en 1876, année de la création du parc, ils sont invités à comparer le centre-ville de l'époque avec celui d'aujourd'hui. Ils réfléchissent aussi aux rôles des espaces verts de 1876 à aujourd'hui. Le tout se fait à travers un parcours où les jeunes font l'ascension du mont Royal à partir du centre de la ville jusqu'au sommet de la montagne. Des photos anciennes du quartier leur permettent de noter les changements du paysage. Des activités d'observation du milieu sont proposées pour aborder différents thèmes : analyse des fonctions du centre-ville par l'observation de ce que les gens sont venus y faire, évaluation des nuisances de la circulation automobile par le décompte du nombre de véhicules circulant sur une grande artère et mesure du niveau de bruit ou évaluation des conditions de vie des végétaux et animaux à partir d'observations de l'état des arbres et du nombre d'animaux présents dans les divers lieux visités.

La comparaison avec le quartier où vivait Joseph en 1876 et le centre-ville d'aujourd'hui permet aux jeunes de comprendre l'évolution rapide du milieu urbain. Leur regard sur les éléments est aussi très différent. Observer un arbre planté en 1876, à l'époque de Joseph et réaliser comment le milieu a évolué autour de lui leur fait réaliser tous les changements survenus. La comparaison entre le monde de Joseph et le leur les pousse à clarifier leur rapport à la ville et aux espaces verts.

Dans un autre programme sur l'aménagement du parc, les jeunes du secondaire (12-15 ans) découvrent l'architecte paysagiste Frederick L. Olmsted, qui était en charge de concevoir le plan initial du parc. Ce visionnaire est un des instigateurs du mouvement des parcs publics en Amérique du Nord au 19e siècle. Le programme débute par une mise en contexte où les élèves se familiarisent avec l'époque d'Olmsted, en pleine révolution industrielle. On leur présente aussi le mouvement social dans lequel s'est inscrit Olmsted, en réaction à l'industrialisation. Puis, à travers une randonnée dans le parc, ils constatent comment la vision d'Olmsted a été interprétée à différentes périodes. En réfléchissant sur les choix qui ont été fait pour l'aménagement des lieux, ils constatent l'évolution des valeurs influençant les décisions et se positionnent eux-mêmes face à ces propositions. On leur propose une approche de découverte de ces lieux par la photographie ; chaque équipe d'étudiants prend des photos des divers lieux visités, cherchant ainsi à illustrer leurs propres perceptions des lieux.

**Et le grand public...**

Parmi les approches explorées avec le grand public, nous avons expérimenté la lecture du paysage à partir d'un des belvédères au-dessus du centre-ville pendant cinq étés. Suite à cette expérience positive, le Centre a choisi une approche historique pour aborder le rôle du fleuve St-Laurent, élément marquant du paysage vu du mont Royal. C'est le personnage de Jacques Cartier, explorateur venu ici en 1535, qui a été choisi pour confronter sa vision du fleuve avec celle des visiteurs du belvédère. À l'aide d'éléments évoquant des moments clés de l'histoire de la ville et du fleuve, le personnage de Cartier amène les visiteurs à se questionner sur leur rapport au fleuve. Voie d'échange pour les Amérindiens et les premiers Européens, le fleuve au temps de Cartier est une route. Au 19e siècle, on cherche à dompter le fleuve pour qu'il réponde aux « besoins » de la société de l'époque : chenal de navigation plus profond, digues pour contrôler les crues, canaux pour contourner les rapides. Aujourd'hui, on redécouvre le fleuve avec lequel la majeure partie de la population a perdu un contact direct, en redonnant accès à ses berges et en développant des activités récréo-touristiques. Ce survol historique amène le participant de l'animation à questionner son propre rapport au fleuve et les choix de société que nous faisons. Pour rejoindre les visiteurs, l'approche théâtrale où un éducateur costumé personnifie Cartier et où les éléments de son coffre permettent au participant de « *toucher l'histoire* » a été un choix gagnant pour rejoindre un public en situation de loisirs, venu contempler le paysage et non nécessairement participer à une intervention éducative.

**Une approche très stimulante**

L'approche historique s'est révélée très riche pour faire réfléchir les gens sur l'évolution de la ville, pour confronter notre vision de l'environnement et nos valeurs avec celles de nos contemporains et pour nous faire découvrir la mémoire des lieux. L'univers culturel (l'ensemble des institutions et des valeurs partagées par une communauté à un moment donné ; selon le *Petit Larousse*) dans lequel vivaient les habitants de notre ville a influencé son développement et l'approche historique permet d'évoquer le rapport à l'environnement de ces gens. En présentant aux participants différents personnages et événements de l'histoire locale, ceux-ci peuvent développer leur sens critique et faire une lecture personnelle des changements apportés par les différentes sociétés tout au cours de l'histoire d'un lieu. Ils peuvent ainsi faire un exercice de clarification des valeurs face à un objet en présentant non seulement des perceptions différentes au sein de notre communauté mais en les comparant aussi avec des perceptions de cet objet à différentes époques.

Cette approche nous a poussés également à appréhender différemment l'environnement du parc. Redécouvrir les liens que les Montréalais d'autres époques ont eus avec ce territoire nous permet de préciser la nature de notre propre lien avec ce lieu et de comprendre comment il s'est façonné pour être ce qu'il est aujourd'hui. Cette approche favorise aussi l'interdisciplinarité pour les participants mais aussi pour les éducateurs qui doivent travailler avec d'autres groupes du milieu (musées locaux d'histoire, intervenants, organisations préoccupées par le patrimoine historique). Ces échanges enrichissent le discours et la pratique de chacun.

L'approche historique peut aussi être source d'inspiration et de motivation en constatant que nous ne sommes pas les premiers à nous préoccuper de l'environnement et de sa conservation. En découvrant comment des personnages importants ont influencé leur communauté, les participants réaliseront leur pouvoir de citoyen et seront encouragés à s'engager socialement. Par exemple, l'œuvre d'Olmsted en Amérique du Nord a motivé de nombreuses personnes à s'impliquer dans la conservation des parcs qu'il a conçus au 19e siècle et a donné naissance à un vaste réseau d'organismes qui agissent sur la conservation des espaces verts. Ainsi, l'approche historique peut également être un pont entre l'éducation à l'environnement et l'éducation à la citoyenneté.

La compréhension des liens étroits des cultures autochtones avec leur environnement fascine beaucoup de gens et apporte une dimension affective, peu présente dans la culture scientifique d'aujourd'hui, à nos rapports à l'environnement. En milieu urbain, l'approche historique permet de comprendre comment s'est créé l'environnement actuel dans lequel on vit, particulièrement pour des jeunes d'autres cultures. D'où vient le nom de tel endroit et que veut-il dire ? Pourquoi cette espèce a disparu ? Comment en est-on arrivé là ? Autant de questions où l'histoire d'un lieu peut nous aider à le comprendre. Jeter un regard en arrière pour voir d'où nous venons, sans tomber dans la nostalgie d'un passé idéalisé, peut nous aider à choisir le chemin où nous irons…

**Note**

[1] Pour plus d'informations sur le mont Royal et les activités du Centre de la montagne : http://www.lemontroyal.qc.ca.

**Note biographique**

**Éric Richard** est titulaire d'un baccalauréat en biologie et d'une maîtrise en sciences de l'environnement de l'Université du Québec à Montréal. Il travaille en éducation à l'environnement à Montréal depuis une quinzaine d'années et depuis dix ans au Centre de la montagne. Il est présentement coordonnateur des services éducatifs et a participé à la conception et à l'animation de nombreux programmes au parc du Mont Royal. Il est également actif au sein de l'AQPERE (Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement).

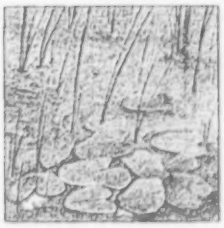
**Références**

Foisy, O. et Jacob, P. (2000). *Les quatre saisons du mont Royal.* Montréal : Éditions du Méridien.

Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement.* Montréal : Guérin.

# Pratiques culturelles et conservation de la biodiversité en Guinée

***Marcel Sow***
*Faculté des sciences, Université de Conakry*



Les questions de conservation et de développement, de normes culturelles et de valorisation des ressources naturelles sont liées et ne peuvent être comprises isolément. Dans le contexte actuel de la Guinée, la compréhension de telles relations passe nécessairement par une meilleure connaissance des différents systèmes de gestion des ressources naturelles en place.

Dans sa recherche, Condé (1997, p. 6) souligne que .

> l'implication des populations locales est depuis une décennie à la base des stratégies et conventions environnementales, parce que les services qui ont en charge la conservation des écosystèmes dans les pays sous développés sont désespérément inadaptés aux problèmes auxquels ils sont confrontés.

Cette implication est d'autant plus justifiée que les pratiques culturelles relatives à la conservation de la biodiversité représentent, en Afrique, une valeur qui a été négligée ou considérée sans importance par les décideurs ou certains milieux scientifiques, par le simple fait qu'on les rattache à la superstition. Omari cité par Byers (1997) observe que la révérence des Africains à l'égard de la nature et des endroits naturels était une attitude et pratique religieuse qui, tout en se développant, remplissait indirectement des fonctions sociales au sein de certaines communautés (par exemple, l'initiation des jeunes au passage à la vie adulte dans les forêts sacrées). En Guinée, il existe au sein des différentes structures traditionnelles, des pratiques culturelles qui ont, par le passé, contribué activement au maintien de la biodiversité des écosystèmes dont elles sont tributaires.

Aujourd'hui, la réhabilitation de telles pratiques s'inscrit dans le cadre de la stratégie nationale pour la conservation et l'utilisation durable de la diversité biologique et le partage équitable des bénéfices de l'exploitation des ressources naturelles. Cette stratégie s'appuie entre autres sur la prise en compte des modes traditionnels de gestion des ressources naturelles (Ministère des Mines, de la Géologie et de l'Environnement, 2001).

Cet article s'inspire d'une recherche ayant pour but d'identifier les formes et les organisations traditionnelles de conservation et d'exploitation des ressources naturelles, de recenser les normes coutumières de gestion et les connaissances techniques locales existantes. Cet écrit repose sur une synthèse de travaux analysant des programmes de gestion des ressources naturelles et sur une synthèse de documents généraux traitant de la question.

À terme, les éléments issus d'une telle synthèse devraient permettre d'intégrer pleinement les considérations socioculturelles et économiques ainsi que les questions de l'environnement, afin d'obtenir une plus large participation des différents acteurs. Le tout visant la construction d'une théorie des stratégies de conservation et de gestion sur lesquels reposent les décisions des acteurs impliqués.

**Protection de la biodiversité par les structures traditionnelles**

Les forêts sacrées et bosquets représentent un champ important de l'identité des populations locales (Jonas, 1998). D'après le Programme des Nations Unies sur l'environnement en Guinée (PNUE/GUINÉE, 1996), l'origine de ces lieux remonte à l'âge des communautés qui les adorent et leur conservation est placée sous la responsabilité des chefs coutumiers qui ont un pouvoir de décision sur l'exécution de l'ensemble des activités socioculturelles à l'échelle des villages. Houngnihin (1998) note que l'implantation des sanctuaires et les rites qui se déroulent dans les forêts et les plans d'eau ont permis la survie des ressources naturelles dans maintes régions. Pellissier (1980) signale que la forêt et le bois sont, pour de nombreuses ethnies africaines, les domaines des ancêtres fondateurs. Ils abritent les tombes et le panthéon des demi-dieux dont les arbres sacrés sont les demeures. Pour Bertrand (1992), sur le plan socioculturel et magico-religieux, la forêt est le repaire des esprits et le support des représentations mythiques collectives.

Au Fouta Djallon[1], les forêts villageoises et les bosquets[2] sont, depuis des temps reculés, objets d'une protection intégrale contre toute exploitation, assurée par les sages des villages. Selon Diallo et Diallo (1999), certaines espèces arborescentes[3] bénéficient d'une protection particulière et sont épargnées même pendant les défrichements culturaux. Cette protection est basée sur la formulation par les sages du village de plusieurs versions mythiques pour empêcher la destruction de la biodiversité. Par exemple :

*chaque enfant du village a son jumeau dans la brousse ; le diable du village protège les galeries, les gros arbres et les essences consommables telles que le néré, le karité.* Ces consignes sont religieusement respectées par l'ensemble des habitants du village. Ce qui, du coup, épargne les ressources concernées de toute forme d'exploitation.

D'après le Ministère de la Santé publique (1996) de la Guinée, les plantes médicinales constituent un élément d'identité culturelle à travers la spécificité de leur forme d'utilisation. Les différents usages qui sont faits des plantes médicinales découlent d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire permettant d'améliorer les conditions de vie des populations. Selon le même organisme-auteur, c'est pour ces raisons que les espèces floristiques entrant dans la pharmacopée, dont dépendent la survie des populations locales et un certain équilibre de la biodiversité sont, dans la plupart des cas, protégées dans diverses régions du pays par les chefs coutumiers.

De plus, il faut signaler que la plupart des activités socio-économiques étaient l'objet d'une réglementation établie et contrôlée par les chefs coutumiers. En pays Coniagui[4] par exemple, le rônier (*Borassus aethiopum*), en raison de son importance socioculturelle, fait l'objet d'une attention particulière. Kouyaté *et al.* (1998) et Diallo (1999) précisent que ses feuilles sont utilisées pour la fabrication de colliers de fiançailles et de masques (*lukuta* qui préside l'initiation des jeunes garçons et *ahoré* qui supervise la cérémonie d'excision des jeunes filles) et que les noix du fruit sont utilisées dans les danses traditionnelles. En Haute Guinée, selon Berété (1998), il existait dans les communautés malinkés[5] au début du 13e siècle, une charte sur la gestion des ressources naturelles dont les dispositions ont été prises par les chefs coutumiers. Cette charte concernait entre autres la réglementation de la chasse, des feux de brousse et de l'abattage des arbres. Tout délit était porté à l'attention des chefs de village appelés à décider en « collège des sages ». Face aux rares réfractaires, le village, à travers le pouvoir coutumier, brandissait l'amende fixée par et pour le village.

**Les menaces qui pèsent sur les pratiques culturelles**

Depuis la colonisation, la culture traditionnelle s'est nettement affaiblie et les croyances ont changé dans certaines communautés. Au nombre des facteurs qui expliquent cette mutation, il y a la pression humaine exercée sur les ressources due à l'explosion démographique et le comportement des agents de l'administration publique qui ont parfois une certaine réserve par rapport aux valeurs culturelles.

Selon le Programme régional d'aménagement des bassins versants du Haut Niger et de la Haute Gambie (1995), les politiques successives menées depuis le début du siècle ont conduit d'une part à la désorganisation complète des

*systèmes traditionnels* de gestion des feux et d'autre part, à la culpabilisation des populations usagères de feux. Avec la pression démographique et la demande croissante en terres cultivables, certains lieux protégés localement et certains bosquets sacrés ont été sacrifiés avec des conséquences désastreuses sur l'environnement de certaines localités. Finalement, la répression a pris le pas sur l'éducation. Cette observation semble partagée par le PNUE/GUINÉE (1996) qui, dans une étude sur la biodiversité, indique que la dégradation des ressources naturelles des terroirs villageois s'est accompagnée d'une dégradation des *structures traditionnelles* des villages et notamment des structures de gestion des ressources du terroir. Ceci s'est quotidiennement traduit par des phénomènes de répartition anarchique des champs annuels de culture, de défrichement des zones protégées, de privatisation des terres, de chasse sans respect des équilibres de la faune, de feux incontrôlés, de divagation des troupeaux et finalement, de migration massive. Pourtant, souligne l'étude, il y a quelques années les parcelles forestières destinées à être brûlées puis cultivées, étaient désignées par les chefs coutumiers et, après un certain temps de mise en culture, elles étaient laissées en jachère pendant un quart de siècle environ pour la reconstitution du couvert végétal. Aujourd'hui, conclut l'étude, les durées de mise en jachère sont tombées à trois ans entraînant une détérioration irréversible des sols.

Les peuplements de rôniers qui existent dans les zones périphériques du parc Badiar situé dans la région Nord de la Guinée, ont connu une dégradation considérable. À l'origine de celle-ci, Diallo (1999) signale essentiellement deux facteurs :

- premièrement, les *facteurs anthropiques* que sont la coupe du bois de rônier, l'extraction de la sève et du chou-palmiste utilisant la technique d'ablation du bourgeon terminal, le défrichement des champs, l'élevage et les feux de brousse incontrôlés ;
- deuxièmement, les *facteurs administratifs* qui se résument à l'instauration de taxes sur l'exploitation du rônier qui ne tiennent pas compte du caractère destructif des techniques utilisées.

C'est pour cette dernière raison, poursuit l'auteur, que de nombreux rôniers ont disparu du fait de l'extraction de la sève par des personnes qui acquièrent les droits d'exploitation par des transactions administratives et exploitent toutes les catégories d'âges de rôniers. Diallo (1999) ajoute que, autrefois, lorsque les rôneraies étaient sous *protection villageoise tribale*, seuls les pieds mâles de plus de dix mètres de haut et ayant au moins un renflement étaient récoltés. Les villageois se préoccupaient ainsi de la régénération des peuplements.

Les espèces végétales utilisées en médecine traditionnelle connaissent une dégradation de plus en plus prononcée sous l'influence des feux de brousse incontrôlés, de certaines techniques culturales, du surpâturage et de l'urbanisation. Les effets conjugués de ces différents facteurs contraignent les praticiens traditionnels à parcourir des distances de plus en plus longues pour trouver les plantes médicinales. Ces dernières constituent un important potentiel dont la dégradation et la disparition représentent un grave préjudice pour le système actuel de santé en Guinée ainsi qu'une perte pour les générations futures (Ministère de la Santé publique, 1996).

Une enquête réalisée par Fofana *et al.* (1999) sur la protection de la faune montre que plusieurs animaux sauvages étaient jadis protégés dans la région du Fouta Djallon. Cette protection était basée surtout sur des *coutumes* ou sur la religion et contribuait à limiter la prédation. Ces dernières années, des mentalités nouvelles sont venues rompre ces *couvertures traditionnelles* livrant ainsi la biodiversité à une exploitation irrationnelle. L'enquête de Fofana *et al.* (1999) révèle que la chasse individuelle ou collective, la dégradation du milieu naturel pour des activités agricoles et le recours aux feux de brousse ont conduit à rendre le milieu vulnérable et surtout inapproprié à la prolifération de la faune. Beaucoup d'espèces animales font aujourd'hui l'objet d'une commercialisation sous prétexte de traiter « traditionnellement » ou « naturellement » certaines maladies. C'est le cas notamment du singe rouge, du chacal et du vautour qui, aujourd'hui, sont exploités à large échelle. Pour contrer pareille situation, Fofana *et al.* (1999) recommandent l'organisation de séances de sensibilisation auprès des chasseurs, des paysans et des hommes politiques locaux pour restaurer ces espèces en voie de disparition.

En définitive, les structures traditionnelles ont, dans une large mesure, perdu tout sentiment de responsabilité à l'égard de la protection des ressources naturelles. Elles éprouvent souvent quelques incertitudes quant à leur droit sur les terres et les arbres. Pourtant la culture traditionnelle guinéenne, loin de constituer un obstacle à la protection de l'environnement, représente un garant de la protection des écosystèmes et de la pérennité de la biodiversité. Dans l'optique de la conservation de la biodiversité, il nous semble donc important de déployer des efforts pour préserver certains types de comportements culturels (protection des forêts sacrées et bosquets, recours à la législation coutumière par exemple). En effet, chaque communauté prend des décisions sur la façon d'utiliser les ressources naturelles de son environnement dans le cadre de son propre éventail de valeurs. Les décideurs doivent prendre en compte ces *valeurs* et les *pratiques* qui en découlent, pour une utilisation durable de la biodiversité à travers une approche communautaire.

## Conclusion et recommandations

Cet article révèle que les facteurs socioculturels tels que les traditions, les coutumes, les croyances et les tabous sont des éléments déterminants qui influencent les comportements des populations vis-à-vis de la sauvegarde de la biodiversité. Liés aux valeurs et normes sociales, ces facteurs motivent les décisions, pratiques et actions des populations. Les décideurs devraient logiquement valoriser les pratiques culturelles des communautés en matière de conservation de la biodiversité en préservant les traditions, les coutumes et les croyances des divers groupes culturels et en intégrant les acquis de la législation traditionnelle dans le cadre législatif et réglementaire étatique.

Une piste fort intéressante de valorisation de ces acquis est la mise en œuvre de projets d'éducation relative à l'environnement dans les écoles. Lors des classes promenades par exemple, un accent sera mis sur la découverte des différentes pratiques culturelles (lieux sacrés, mares, législations coutumières) relatives à la conservation et la valorisation de la biodiversité tout en impliquant la communauté (implication du guérisseur traditionnel, du gestionnaire des forets sacrées, des chefs coutumiers dans l'apprentissage des élèves). Des activités pratiques dans les milieux sacrés permettront aux élèves de se familiariser avec les espèces d'importance traditionnelle. Des recherches ainsi effectuées par les élèves pourront être partagées avec la population à travers des conférences débats, des théâtres scolaires et des ateliers de vulgarisation.

**Notes**

1 Le Fouta Djallon est une région montagneuse située dans la partie centrale de la Guinée qui constitue le château d'eau de l'Afrique occidentale.

2 Ces milieux sont classés comme zone de malédiction par les chefs traditionnels de certains villages animistes.

3 C'est le cas notamment de *Parinari excelsa, Parkia biglobosa, Erythophleum guineense* et *Anthocleista djalonensis.*

4 L'ethnie Coniagui habite traditionnellement la partie Nord de la Guinée à la frontière avec le Sénégal.

5 Les communautés malinkés habitent traditionnellement la partie Est de la Guinée à la frontière avec le Mali et la Côte d'Ivoire.

**Note biographique**

**Marcel Sow** détient une maîtrise en biologie de l'Université guinéenne et une maîtrise en sciences de l'environnement de l'Université du Québec à Montréal (Canada). Il est chargé du programme d'éducation relative à l'environnement à la Faculté des sciences de l'Université de Conakry (Guinée). Ses études sont généralement axées sur les représentations sociales de l'environnement. Parallèlement, il s'occupe de divers projets nationaux en matière de préservation des ressources naturelles, réalise des productions médiatiques et intervient dans le Programme national de lutte contre la pauvreté.

**Références**


Berété, M. (1998). La législation traditionnelle de gestion des ressources naturelles : le « Wa ton ». *Bulletin du PACIPE (Programme régionale d'assistance à la communication et à l'information sur la protection de l'environnement), numéro 12,* 16.

Bertrand, A. (1992). L'organisation sociale pour la destruction des forêts : le cas de la Guinée Bissau. *Arbres, forêts et communautés rurales, Bulletin numéro 2,* 35-51.

Byers, B. (1997). *Démarche pour comprendre et influencer les comportements à l'égard de la conservation et de la gestion des ressources naturelles.* Washington D.C. : Programme d'appui à la biodiversité, Bulletin sur la biodiversité africaine, numéro 4.

Condé, K. (1997). *Les organisations sociales traditionnelles et les services publics de conservation des écosystèmes dans le contexte guinéen (cas du Parc national du Haut Niger).* Mémoire de diplôme d'études approfondies d'histoire, sociétés et civilisations, option anthropologie, Université de Rennes (France).

Diallo, A. et Diallo, S. (1999). *Gestion traditionnelle des ressources naturelles.* Conakry : Séminaire WAPLEC/Guinée, CERE/WAPLEC/Université de Conakry.

Diallo, D. (1999). *Inventaire et étude socio-économique de la rôneraie naturelle de Koil, préfecture de Koundara.* Mémoire de DEA en sciences de l'environnement, Centre d'étude et de recherche en environnement (CERE), Université de Conakry.

Fofana, S., Diallo, A., Barry, A.K. et Boiro, I. (1999). *Quand les coutumes changent au détriment de la diversité biologique.* Conakry : Centre d'étude et de recherche en environnement (CERE), Université de Conakry.

Houngnihin, R.A. (1998). Savoirs endogènes et protection de l'environnement au Bénin. *Bulletin du PACIPE (Programme régionale d'assistance à la communication et à l'information sur la protection de l'environnement) numéro 9,* 28.

Jonas, I. (1998). Feux de brousse et de forêts. *Bise, Croix verte Côte d'Ivoire, Numéro « Forêts sacrées, patrimoine sauvé »,* 8.

Kouyaté, A., Sebastien, B.T. et Samuel, C.P. (1998). Aspects socioculturels de l'utilisation du rônier. *In Atelier technique sur la disparition du rônier dans la sous-région ouest africaine.* Programme régional d'aménagement des bassins versants du Haut Niger et de la Haute Gambie, Conakry (Guinée), p. 1-48.

Ministère de la Santé Publique. (1996). *Monographie nationale sur la biodiversité biologique. Thème : les plantes médicinales.* Conakry : Ministère de la Santé publique.

Ministère des Mines, de la Géologie et de l'Environnement. (2001). *Stratégie nationale et plan d'action sur la diversité biologique. Volume 1 : Stratégie nationale de conservation de la diversité biologique et d'utilisation durable de ses ressources.* Conakry : PNUD/FEM.

Pellissier, P. (1980). L'arbre dans le paysage agraire de l'Afrique noire. *Arbre en Afrique noire tropicale : la fonction et le signe. Cahiers de l'ORSTOM, série sciences humaines, 27,* 131-136.

PNUE/GUINÉE. (1996). *Monographie nationale sur la biodiversité biologique.* Conakry : PNUE/GUINÉE.

Programme régional d'aménagement des bassins versants du Haut Niger et de la Haute Gambie. (1995). *Actions de protection de la flore et de la faune et de leurs habitats.* Conakry : Programme régional d'aménagement des bassins versants du Haut Niger et de la Haute Gambie.




236

# Influence des moyens de communication et d'information sur l'éducation à l'environnement en Afrique sud-saharienne : le cas du Cameroun

***Urbain Njatang***
*Lycée de Kalfou, FOJEPDE, Cameroun*

Depuis les indépendances, la question de diffusion de l'information s'est posée avec acuité en Afrique, notamment parce que les médias étaient plutôt conçus comme des instruments de développement et d'intégration politique tout au long de la période de stabilisation et de légitimation des États qui a suivi les indépendances. Mais depuis ce temps, les médias sont surtout restés des outils de propagande politique. C'est pourquoi les pouvoirs publics ont monopolisé les sources d'information et exercé sur celles-ci un contrôle serré jusqu'à récemment. Ainsi, la presse et la radio sont restées longtemps au service du seul parti unique, représenté par l'élite intellectuelle. Il a fallu attendre les années 1990 pour que s'instaure un cadre stable et sécuritaire permettant aux médias d'évoluer et de diversifier leurs centres d'intérêt. C'est ainsi que, de plus en plus, ils peuvent jouer un rôle de promotion des droits humains et des idéaux démocratiques, d'éducation et de sensibilisation des populations sur des questions liées au développement, à l'environnement et des domaines connexes.

Dans le domaine de l'environnement et du développement durable, l'usage des médias a été renforcé au lendemain du Sommet de Rio au Brésil en 1992. L'*Agenda 21* (CNUED, 1992), document officiel issu de ce Sommet, définit au chapitre 36 les nécessités de l'éducation à l'environnement et au chapitre 40, présente l'information comme un des éléments clés de développement durable.

Ainsi, les médias se sont vus investir davantage le rôle de sensibiliser et d'éduquer les populations à l'environnement.

Les acteurs se sont multipliés tout comme les expériences. On a commencé à observer l'émergence de projets d'éducation à l'environnement auprès des populations rurales, projets basés sur l'élaboration d'affiches et l'exploitation des radios rurales. Plusieurs journaux, magazines et bulletins d'information ont vu le jour. Des programmes nationaux et internationaux à l'instar par exemple du Programme régional de gestion de l'information environnementale à travers le Fonds d'initiatives locales dans les pays du bassin du Congo, ou encore du Programme de formation et d'information sur l'environnement pour les pays du Comité permanent inter-états de lutte contre la sécheresse dans le Sahel, ont également inclus les médias comme outils d'éducation. Les méthodes traditionnelles de l'oralité ont alors commencé à battre de l'aile. C'est ce constat qui nous a conduit lors de l'élaboration du bilan de mobilisation des acteurs de l'éducation à l'environnement au Cameroun en novembre 2001, à évaluer le rôle des médias comme outils d'éducation à l'environnement d'abord en zone rurale au Cameroun, ensuite en Afrique sud-saharienne.

L'objectif y était d'inventorier les difficultés culturelles, technologiques, socio-économiques et politiques liées à l'usage des médias pour l'éducation à l'environnement en zone rurale subsaharienne afin d'exposer des pistes de propositions pour un usage adéquat de ces outils.

Plusieurs interrogations ont nourri notre démarche. De façon générale, quel est l'impact de l'usage des médias sur l'éducation à l'environnement en zone rurale ? Les médias intègrent-ils les aspirations et les préoccupations des populations rurales dans leur processus pédagogique ? Peut-on capitaliser l'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour l'éducation à l'environnement en zone rurale ? Enfin, quels sont les limites et les obstacles de l'usage des médias comme canaux d'éducation à l'environnement ?

## 1. L'éducation à l'environnement au Cameroun

Au Cameroun, l'éducation à l'environnement a véritablement commencé au courant des années 1990 avec d'une part, l'adoption de la Loi sur les libertés d'association (*Loi 90/053*) et d'autre part, la présence de certaines organisations non gouvernementales internationales telles que le *World Wildlife Fund* et *Living Earth*. Cette dernière a développé quelques ouvrages à l'attention des instituteurs de l'enseignement primaire précédés des cartes environnementales de trois villes du Cameroun. Le constat qui se dégage est que l'éducation à l'environnement est une activité subsidiaire qui accompagne tout simplement des projets connexes sur le terrain : aménagement du terroir, gestion de forêts communautaires, projets d'adduction d'eau, etc. Comme on peut s'en douter, elle est conduite de façon parcellaire et intermittente. Mais le mérite qu'on peut reconnaître

actuellement aux divers acteurs, est de ne pas avoir attendu l'école formelle pour s'impliquer. En effet, la question de l'intégration de l'éducation à l'environnement dans les curriculums scolaires se pose encore avec acuité. Plusieurs facteurs sont à prendre en compte : définition du concept, problématique de formation des formateurs, développement de matériels didactiques, champs ou domaines d'intervention, etc. La complexité de ces facteurs, ajoutée au manque de volonté politique rendent donc très difficile l'intégration de l'éducation à l'environnement dans les écoles secondaires et les universités au Cameroun. L'éducation non formelle a ainsi pris l'avance sur l'éducation formelle.

L'éducation non formelle exploite le plus souvent les méthodes traditionnelles de communication tirées de l'héritage africain de l'expression orale. Les canaux traditionnels de communication utilisés se distinguent en fonction du milieu et des groupes. C'est ainsi qu'en zone rurale, les canaux les plus usuels sont : les tambours, les crieurs publics (porteurs de nouvelles du village), les griots, les contes et fables, les messes communautaires, les radios rurales, les écritures communautaires, etc. Ces multiples canaux exploitent des circonstances particulières favorables à la transmission de messages (généralement en langue locale). Les circonstances ont un lien avec un événement traditionnel (Youbi *et al.*, 2001) : un mariage, un décès, une naissance, un rituel, la circoncision, les bénédictions, les réunions des associations tribales ou des meetings politiques, etc. En dehors de ces périodes, il semble assez difficile de mener une activité d'éducation à l'environnement en zone rurale compte tenu du poids des travaux champêtres. Mais aujourd'hui, avec l'avènement des « forêts communautaires », résultat d'une décentralisation de la gestion forestière, beaucoup de paysans se sont appropriés des stratégies de protection de l'environnement à travers une éducation participative.

Par contre, en zone urbaine, la tendance est davantage à l'usage des médias et des supports d'écriture, tels que les dépliants, les brochures mais aussi les radios et l'organisation de tribunes d'expression comme le théâtre populaire, les conférences et débats, etc.

Tant en zone rurale qu'en zone urbaine, des expériences de médias et des NTIC comme outils d'éducation à l'environnement se rencontrent fréquemment. De multiples constats s'en dégagent. L'usage devenu habituel des médias et des NTIC a dilué les techniques traditionnelles de l'oralité autrefois utilisées pour éduquer, sensibiliser et informer les populations en Afrique. Par ailleurs, l'exploitation des médias et des NTIC ne prend pas toujours en compte les paramètres liés à la spécificité des cibles (culture, langue, préoccupation, etc.). Notons que l'évaluation de la plupart de ces expériences montre un échec. Au Cameroun par exemple, des études montrent l'inaptitude des médias à contribuer efficacement à une prise de

conscience des masses paysannes face aux problèmes environnementaux (Bazoa, 1996) et révèlent que ces mêmes médias s'intéressent généralement beaucoup plus aux questions liées au sport, à la politique et à l'économie (Bitang, 1996).

De façon générale, qu'est-ce qui entrave la capacité des médias et des NTIC à être des bons outils pour l'éducation à l'environnement en zone rurale en Afrique ? Les acteurs des médias peuvent-ils se baser sur les savoirs propres des populations aux fins de concevoir leur programme d'éducation à l'environnement ?

## 2. Les savoirs endogènes et l'éducation à l'environnement

Les savoirs endogènes ont recours à un ensemble de valeurs propres, originaires d'un pays, d'une communauté. Ce sont des savoirs qui peuvent également être « traditionnels » (Hountondji, 2001).

De plus en plus, les systèmes de connaissances endogènes sont étudiés pour leur contribution au développement de la science. Cependant, l'appropriation par les populations des discussions d'experts reste difficile. Un mécanisme d'implication des populations et de valorisation de leurs savoirs doit être conçu. Il convient donc de bâtir un modèle qui puisse mettre en valeur la pertinence de ceux-ci. Ainsi « pour que les savoirs et techniques endogènes puissent être, de façon soutenue, appliqués au développement, ils doivent faire l'objet d'une réappropriation critique qui les intègre au mouvement de la recherche vivante au sein des populations bénéficiaires, ou plus exactement, au sein d'une élite intellectuelle portée et contrôlée par ces populations » (Hountondji, 2001).

Dans ce sens, l'éducation à l'environnement elle aussi devra exploiter les savoirs propres et « traditionnels » des populations afin de les intégrer dans une démarche pédagogique orientée vers celles-ci. Ces savoirs qui intègrent à la fois une dimension culturelle, historique et ethnique de la population peuvent renforcer le processus pédagogique suivant une approche qui considère la population cible dans sa spécificité et non dans sa globalité. Parce que « au sein de chaque éco-culture, chaque ethnie a ses propres préoccupations, édifie un système de référence, des valeurs, un langage, un ensemble de stratégies qui lui permettent de se repérer, de décrire, de comprendre et de vivre dans son environnement » (Sarr, 1995). Pour cela, l'éducation à l'environnement doit non seulement être considérée comme une activité transversale des disciplines classiques, mais aussi comme une façon de mettre en valeur des savoirs complémentaires, notamment des savoirs endogènes. Les outils et méthodes utilisés d'une façon générale doivent intégrer les paramètres liés à l'appartenance à un groupe de population au sein d'un milieu donné.

Les médias fréquemment utilisés pour éduquer et sensibiliser les populations rurales à l'environnement en Afrique sud-saharienne peuvent-ils intégrer, partir de l'identité des populations, de leur mode de vie façonné par leurs savoirs et leurs pratiques propres, pour enrichir une démarche pédagogique efficiente auprès des populations rurales ? Quels sont les différents médias utilisés pour éduquer à l'environnement les communautés rurales en Afrique au sud du Sahara ? Quelles sont les limites observées liées à l'usage de ces outils ?

## 3. Les médias comme outils pour l'éducation à l'environnement en zone rurale

Les informations traitées et diffusées par les médias en zone rurale touchent essentiellement le développement rural (aspects économiques, sociaux et culturels). Elles sont très souvent scientifiques et techniques, correspondant à des informations relatives à l'agriculture (activités pastorales et forestières, par exemple), à l'alimentation (sous-alimentation et sécurité alimentaire, par exemple), à l'environnement (feux de brousse, déforestation, dégradation des sols, désertification, pollution, etc.) et à la santé (mortalité maternelle et infantile, maladies transmises sexuellement, épidémies, etc.).

Nous présentons ci-après une analyse critique des différents médias utilisés comme outils d'éducation à l'environnement en zone rurale en Afrique. La liste n'est pas exhaustive, seuls les médias les plus usuels sont considérés.

### 3.1 La radiodiffusion rurale et l'audiovisuel

La radiodiffusion en général a été renforcée en Afrique subsaharienne au lendemain des indépendances, en tant que prolongement des systèmes de communication coloniale. Les pays africains l'ont utilisée comme outil d'intégration politique pendant leur période de stabilisation. La plupart de ces pays ont immédiatement nationalisé ces services et les ont officiellement chargés d'informer, d'éduquer et de divertir le public. En réalité, ils étaient avant tout des instruments de propagande au service des pouvoirs en place.

Généralement, sa couverture est limitée aux principales régions urbaines ou péri-urbaines et exclut la majorité des zones rurales et des zones frontalières. Ces dernières reçoivent, au meilleur des cas, des ondes étrangères ; c'est le cas par exemple pour la majorité des communes rurales du Sud Cameroun situées à proximité de la ville de Kribi qui peuvent capter des ondes équato-guinéennes. Hormis quelques programmes d'information agricole tel que le « magazine du monde rural » produit par Radio Cameroun, les programmes sont exclusifs et ne reflètent pas toujours les aspirations des populations villageoises. De même, le fait que la plupart de ces pays soient habités par de nombreux groupes ethniques, chacun ayant sa propre langue, crée une

situation particulièrement difficile pour un organisme de radiodiffusion nationale exploitant un seul canal. C'est dans ce contexte que les radios rurales ont pris naissance en Afrique subsaharienne. Ces dernières sont d'une parution très récente et se sont installées dans (ou à proximité) des zones rurales. Elles ont entre autres pour rôle d'apporter aux populations des informations sur le développement rural, de les éduquer ou de les sensibiliser aux questions environnementales et connexes. Leur implantation est très peu proportionnelle à la superficie et aux nombres des habitants comme le montre le tableau 1.

**Tableau 1 :** La couverture en radio rurale au Cameroun, en République Centrafricaine et en République Démocratique du Congo

| | | |
|---|---|---|
| Cameroun | 62% rural (superficie totale de 475 000 km²) | 5 radios rurales : Dana (1998), Fotouni (1998), Lolodorf (1998), Oku (1998) et Mbalmayo |
| République Centrafricaine (RCA) | 88% rural (superficie totale de 622 436 km²) | 5 radios rurales : Linga bambari, Diamant, Berbéati, Bouar et Nola ; 1 dispositif de radiodiffusion rurale couvrant les 16 préfectures de la RCA |
| République Démocratique du Congo | 56% rural (superficie totale de 2 345 095 km²) | 4 radios rurales : D'Etoumbi (1994), Mossendjo (1994), Nkayi (1994) et Sambé (1994) |

La communication reste verticale et les programmes ont tendance à se confondre avec ceux des principales radios. Au Cameroun par exemple, la plupart des radios rurales relaient les émissions d'actualité de la radio nationale présentées en français et non en langue locale. Les radios rurales sont gérées par un comité local généralement constitué d'élites intellectuelles, ce qui tend à limiter la participation effective des populations.

L'audiovisuel présente le même visage que les radiodiffusions : les programmes sont inappropriés pour le monde rural et la couverture entièrement urbaine ou presque. Au Cameroun, 10% seulement des populations rurales ont accès aux informations audiovisuelles.

### 3.2 L'audiocassette

Des émissions sont enregistrées sur des supports cassettes et envoyées aux populations possédant un poste audiocassette. Ces émissions peuvent être transcrites en langue locale. C'est un format qui reflète plutôt bien la tradition orale africaine. D'autre part, l'usage d'audiocassettes rend possible une communication horizontale. En effet, les populations, à leur niveau, peuvent produire des échanges, participer à la diffusion de l'information, établir une communication interactive et s'en servir comme mémoire du monde rural. Le tableau 2 présente quelques exemples d'expériences utilisant l'audiocassette.





BEST COPY AVAILABLE

**Tableau 2 :** Quelques expériences d'audiocassette en Afrique au sud du Sahara

| | |
|---|---|
| Mali | Le groupe Jamana diffuse des cassettes dans la langue nationale et utilise l'oralité comme technique d'enseignement. Également, avec le concours de l'UNESCO et du PNUD, plusieurs audiothèques rurales ont été mises sur pied en 1982. Des séances d'écoute sont organisées auprès du chef du village. |
| Bénin | En 1991, pour améliorer quantitativement et qualitativement les activités de vulgarisation en direction des éleveurs, les audiocassettes ont été choisies parmi une panoplie des médias. Le succès était marquant. |
| Cameroun | Le chanteur prince Afo Akom édite des cassettes avec des textes qui touchent des questions environnementales. |
| République Démocratique du Congo | Radio-Candip échange avec les populations rurales des audiocassettes, participant ainsi à une forme de communication interactive. |
| Afrique du Sud | La production de la cassette *Education Trust.* |

Ce mode de communication permet de résoudre le problème de l'analphabétisme, de la multiplicité des particularismes linguistiques et culturels difficilement pris en compte par les médias de masse ainsi que du « monopole » de l'état sur les structures et systèmes de production et de diffusion d'informations.

Toutefois, des questions d'accessibilité et d'actualité de l'information se posent car la cassette émise doit parcourir parfois des distances considérables pour atteindre les destinataires. En plus, la paupérisation des populations rurales rend difficile l'acquisition d'un lecteur audiocassette.

### 3.3 La presse écrite, les dépliants, les affiches et les bandes dessinées

Plusieurs journaux et magazines sont produits pour le monde rural. Au Cameroun, on dénombre plus d'une dizaine de titres parmi lesquels *Arbres, forêts et communautés rurales, La voix du paysan* et *Le Forestier.* La périodicité des journaux varie de quotidien à mensuel. Les journaux et magazines mensuels dominent. La majorité de ces journaux sont plutôt des bulletins d'informations qui rendent compte des activités des organisations éditrices et de leurs politiques. Ceux traitant de thèmes « sensibles » arrivent fortuitement en zone rurale portés par des visiteurs ou des touristes, le circuit de distribution étant limité. La zone rurale ne représente d'ailleurs pas un potentiel de marché. Tout cela fait en sorte que les informations arrivent le plus souvent pâles et défraîchies. Les bandes dessinées et les affiches illustrées attirent la curiosité des populations mais sans guide, elles demeurent des documents passifs, sans impact majeur sur celles-ci. Les dépliants sont des « véhicules d'identification » ou presque de l'organisation qui les publie et non un outil d'éducation des populations sur une problématique environnementale (Kengne, 2001).



BEST COPY AVAILABLE

Au Cameroun, la naissance de la presse environnementale est particulièrement contextuelle. Elle est sortie des fonds baptismaux suite à l'émergence des organisations non gouvernementales et restent très sensibles aux activités des groupes de pression. Le cas du projet pipeline Tchad-Cameroun est évoquant. Cependant, seuls les décideurs et les groupes de pression internationaux ont été les lecteurs les plus indiqués (Kengne, 2001). Elle participe par conséquent au renforcement de l'esprit critique des citoyens, pour parvenir à un contrôle démocratique des choix, des orientations politiques et des actions concernant l'environnement. Mais, le niveau élevé des débats, souvent très scientifiques, tend à exclure la participation des populations rurales. Par exemple, *Pipeline Info* est un périodique de restitution des activités de suivi indépendant du projet pipeline Tchad-Cameroun qui concerne en premier lieu les populations riveraines à l'oléoduc. Pourtant, le lieu de diffusion de ce journal est limité à Yaoundé, capitale du Cameroun et autres grandes villes, et non auprès des populations directement concernées.

### 3.4 Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)

La téléphonie rurale est restée dans la plupart des pays au sud du Sahara à l'état de propagande politique. Les zones rurales ne bénéficient presque pas des services de téléphone. Seule une part infime des populations bénéficie du téléphone et des services dérivés. Ces ressources sont surtout concentrées dans les villes. On distingue actuellement deux types de services courant de téléphonie en Afrique subsaharienne : la téléphonie fixe et la téléphonie mobile.

Pour la téléphonie fixe, on atteint difficilement une télédensité de 1% en zone rurale. Par exemple, au Sénégal et en Côte-d'Ivoire, 80 à 90% des lignes se trouveraient en zones urbaines ou industrielles. Paradoxalement dans ces pays, 80% de la population vit en zones rurales et ces dernières sont parfois totalement privées de raccordements au réseau téléphonique commuté (RTC). Tant bien même il existerait un RTC dans une zone rurale, il est vétuste, mal entretenu, fonctionne par intermittence et est parfois voué à l'abandon.

Par ailleurs, on assiste au développement et à l'extension de la téléphonie mobile en Afrique. Cependant, la zone rurale n'est pas toujours entièrement couverte, en dehors des alentours de grands axes routiers, de centres touristiques et de centres industriels. Les coûts des téléphones mobiles mais aussi des communications restent très élevés pour ces populations.

Dans ce contexte, la faiblesse des réseaux de téléphone en zone rurale entrave l'accès à toute une série de services connexes tels que Internet.

En dehors de quelques CD-rom produits par le Centre Technique de Coopération Agricole et Rurale (CTA), quelques connections Internet satellites (pour des programmes généralement internationaux) et de quelques centres de ressources communautaires, les NTIC rencontrent encore d'énormes difficultés en zone rurale. Les difficultés techniques s'ajoutent aux difficultés sociales et aux limites culturelles. Les médias et les NTIC sont confrontés à un ensemble de difficultés qui limitent malheureusement leurs usages pour l'éducation à l'environnement des populations en zone rurale en Afrique au sud du Sahara.

## 4. Les obstacles à l'usage des médias en zone rurale pour une éducation à l'environnement

Nous venons de faire un inventaire non exhaustif, couplé à une analyse critique, des médias les plus usuels pour l'éducation à l'environnement en Afrique sud-saharienne. En toute cohérence, il convient de ressortir les différentes difficultés qui justifient leur échec dans ce processus pédagogique. Nous les classerons en deux grands groupes : premièrement, les difficultés d'ordre culturel, socio-économique et politique, puis deuxièmement, les difficultés d'ordre méthodologique, technique et technologique.

### 4.1 Difficultés culturelles, socio-économiques et politiques

Bien que certaines difficultés culturelles, socio-économiques et politiques ont été mentionnées précédemment, il nous importe d'insister sur les plus récurrentes.

Sur le plan culturel et social, l'analphabétisme ainsi que la multiplicité des particularismes culturels et linguistiques sont les plus visibles. La population rurale en Afrique est estimée à environ 80% et est à majorité analphabète. Cette situation freine l'accès aux documents écrits tels que les journaux, les bandes dessinées et autres. En plus, le fait que la plupart de ces pays regroupe des ethnies différentes limite l'exploitation d'une approche globale d'éducation à l'environnement pour l'ensemble de la population.

Sur le plan politique et économique, nous notons entre autres le monopole de l'État sur les structures et systèmes de production et de diffusion de l'information, l'absence d'une politique systémique et sectorielle d'accès à l'information en milieu rural, la non-représentation de l'administration publique, le faible niveau d'investissement des gouvernements pour l'accès à l'information en zone rurale, le faible niveau de développement des moyens adéquats (téléphonie, énergie, infrastructures routières, etc.) et le faible niveau de revenu des populations rurales (le coût des récepteurs radios et de télévision par exemple est trop élevé pour la moyenne des ménages), etc.

Ces difficultés ont un impact majeur sur les capacités des acteurs et limitent l'investissement technologique.

### 4.2 Difficultés méthodologiques, techniques et technologiques

Les difficultés méthodologiques, techniques et technologiques sont liées à la démarche des acteurs et à la qualité de l'investissement technologique.

Sur le plan méthodologique, l'approche généralement utilisée par les promoteurs des médias pour l'éducation à l'environnement en zone rurale en Afrique sud-saharienne est globale. Les méthodes s'inspirent principalement de stratégies publicitaires et tiennent peu compte des réalités traditionnelles et culturelles des populations. L'approche est verticale et non participative. Les informations diffusées sont directives et non interactives. Les structures de communication sont gérées soit par l'État ou les élites. Tout ceci limite la participation effective des populations.

Sur le plan technologique, nous notons la vétusté des équipements technologiques. La majorité de ces équipements date de l'époque coloniale et il y a absence de véritables mécanismes de promotion et de diffusion technologique. Les zones rurales ne sont pas dotées de l'équipement technologique permettant l'usage des NTIC et font face à l'épineux problème d'accès à l'énergie. En général, les zones rurales sont dépourvues d'électricité. Les piles ne se vendent que les jours du marché, qui sont généralement périodiques. Les points de vente des piles sont situés dans les grandes agglomérations, très peu accessibles pour les villageois. Les autres sources d'énergie (énergie solaire et énergie éolienne par exemple) ne sont pas suffisamment explorées et accessibles.

Le tableau 3 présente quelques difficultés d'accès à l'information en zone rurale qui existaient tant en Afrique de l'Ouest qu'en Afrique centrale.

**Tableau 3 :** Quelques difficultés d'accès à l'information en zone rurale subsaharienne : Afrique de l'Ouest et Afrique centrale (CTA, ACP-UE, 1995)

| Afrique de l'Ouest : | Afrique centrale : |
|---|---|
| - Manque de matériel et d'éléments d'infrastructures modernes adaptés au traitement et à la diffusion rapide de l'information.<br>- Bibliothèques et plusieurs institutions agricoles mal pourvues.<br>- Affectations budgétaires insuffisantes.<br>- Formation inadéquate des personnes.<br>- Programmes agricoles radiophoniques et télévisés en milieu rural peu développés. | - Collections désuètes des bibliothèques.<br>- Manque de personnel qualifié.<br>- Diffusion faible et inadéquate des documents.<br>- Absence d'infrastructures routières et de téléphonie rurale. |

En dépit de toutes ces difficultés, nous nous permettons de présenter ci-dessous quelques propositions susceptibles d'améliorer l'usage des médias pour l'éducation à l'environnement en zone rurale en Afrique au sud du Sahara.

## 5. Propositions pour l'éducation à l'environnement en zone rurale

Suite à notre analyse, nous formulons deux groupes de propositions : la valorisation ou la prise en compte des savoirs endogènes et l'accessibilité de l'information. Ces propositions accompagnent un investissement et un élargissement technologique adéquat, une volonté politique, une prise en compte de l'éducation à l'environnement dans la ligne éditoriale des différents médias et bien d'autres préalables. Nous n'avons pas la prétention de les considérer comme les plus complètes.

### 5.1 Valorisation des savoirs endogènes

De plus en plus d'efforts sont fournis pour valoriser les potentiels identitaires d'un groupement de peuples. C'est ainsi que, certains ethnologues ont trouvé dans les représentations picturales, les pratiques agricoles, les techniques de chasses indigènes et l'exploitation traditionnelle des ressources, des savoirs d'intérêt pour l'éducation à l'environnement. C'est le cas par exemple, d'une chasse où les bêtes en gestation ne sont pas tuées par les Pygmées (peuples chasseurs-cueilleurs), de la pratique de la jachère chez les bantous favorisant ainsi la reconstitution des sols et des haies vives à l'Ouest du Cameroun.

### 5.2 Accessibilité de l'information

Aux échelles locales, pour rendre l'information accessible, des actions spécifiques doivent être menées pour encourager l'utilisation des langues nationales et le soutien aux programmes d'alphabétisation. Les outils didactiques devraient être conçus en langue locale et refléter les aspirations des populations. La mise en place de pratiques de production et de diffusion de l'information en zone rurale, tenant compte de la diversité des savoirs et des ressources, et en continuelle adaptation aux situations (technologiques, économiques), est également importante. Ces éléments sont des préalables indispensables pour le déclenchement d'un processus pédagogique centré sur les médias.

## Conclusion

Nous avons présenté ci-dessus les médias les plus utilisés pour éduquer les populations rurales en Afrique sud-saharienne. Nous avons également exploré les difficultés liées à l'usage de ces derniers pour l'éducation à l'environnement. Ces difficultés nous ont amenés à formuler quelques propositions. Il en ressort que la prise en compte des savoirs endogènes permettrait de donner aux éducateurs les moyens de définir des processus pédagogiques en éducation à l'environnement, adaptables aux contextes toujours différents, et renforcerait l'usage des médias auprès des paysans. De tels processus devraient prendre en compte la diversité des traditions, des langues, des représentations, la spécificité des groupes cibles ainsi que la complexité des thèmes abordés.

**Note biographique**

**Urbain Njatang** est titulaire d'une maîtrise en sciences physiques et professeur des Lycées d'Enseignement Général. Il enseigne au Lycée de Kalfou dans l'extrême Nord du Cameroun. Il est agent de développement et coordonne le Forum des Jeunes pour la Promotion du Développement (FOJEPDE, association pour la recherche et l'action en éducation, et système d'information en environnement). Par ailleurs, il anime le Club des jeunes pour la recherche et le développement, « Climat », de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD) au Cameroun.

**Références**


Bazoa, L. (1996). *La communication environnementale dans les pays sous-développés. L'échec des mass médias : cas de la déforestation dans la province de l'est-Cameroun.* Yaoundé : École supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication.

Bitang, N.à. (1996). Les vertus d'une communication participative. *Ecovox, 10,* 2.

CNUED (Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement). (1992). *Rapport de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement. Action 21.* Rio de Janeiro : CNUED.

CTA, ACP-UE. (1995). Le rôle de l'information pour le développement rural des pays ACP. Bilan et prospectives. Communication présentée au *Séminaire international de Montpellier sur les politiques de développement, France,* 12-16 juin 1995. Non-publiée.

Hountondji, P. (2001). Au-delà de l'ethnoscience : pour une réappropriation critique des savoirs endogènes. *Notre librairie, Revue des littératures du Sud, 144,* 58-65.

Kengne, D. (2001). *La problématique de la promotion de la presse environnementale au Cameroun. Le cas de Bubinga de 1997 à 2001.* Yaoundé : non publié.

Sarr, M. (1995). Les groupes cibles en éducation à l'environnement. Communication présentée au séminaire régional organisé par la DES et GTZ au Sénégal, *Éducation à l'environnement au Sahel trois ans après Rio.* Non publiée.

Youbi, G., Njatang, U., Ndoumbé Nkotto, H., Agoons, D. et Fumtim, J. (2001). *Éducation à l'environnement au Cameroun : enjeux, approches, outils, acteurs.* Yaoundé : Éditions Interlignes.

# Les processus multipartites de collaboration en environnement de la Forêt modèle de Fundy : un contexte d'éducation relative à l'environnement

*Omer Chouinard*
et
*Johanne Perron*
*Université de Moncton*

Cet article vise à montrer comment les processus multipartites de collaboration en environnement (PMC) (Turcotte, 1997) s'inscrivent dans le cadre des objectifs de l'éducation relative à l'environnement (ERE) par « la reconstruction du réseau de relations entre les personnes, leur groupe social d'appartenance et l'environnement » (Sauvé, 2002). Il fait aussi part des apprentissages des partenaires de la Forêt modèle de Fundy (FMF) située dans la forêt acadienne de l'Est du Canada. Nous voulons, par cette contribution, montrer comment la FMF permet aux groupes sociaux ainsi qu'aux groupes institutionnels et industriels de partager, d'échanger et de s'approprier des informations et connaissances.

## 1. Contexte

La FMF est située dans la province du Nouveau-Brunswick où près d'un citoyen sur deux, soit 48.9% de la population, vit dans des communautés de moins de 10 000 habitants et 5/6 de la superficie du territoire est occupée par la forêt. C'est la province canadienne qui est proportionnellement la plus dépendante de l'industrie forestière avec ses 40 communautés qui lui sont redevables de plus de 50% de leur base économique (Beckley, 1998). Étant donné cette importance, la sensibilisation et l'éducation de la population en vue d'assurer une gestion responsable des forêts sont essentielles (Duinker, 1997 ; Perron et Chouinard, 2000).

La FMF est formée d'une trentaine d'organisations partenaires provenant des cultures acadienne, anglophone (irlandais, écossais, anglais) et Mi'kmaq. Les secteurs d'activités et les types d'organisations des partenaires sont

aussi variés : petits propriétaires de lots boisés, pourvoiries, municipalités, Parcs Canada, entreprise de bois de sciage et multinationale forestière Irving. La superficie de la FMF est de 420 000 hectares distribués entre quatre groupes de propriétaires soit : 5 000 propriétaires de lots boisés privés de 10 à 500 hectares (63%) ; J.D. Irving Ltée, propriétaire industriel (17%) ; le Ministère des Ressources naturelles et de l'Énergie du Nouveau-Brunswick qui est propriétaire de terres de la Couronne (15%) et le Parc national de Fundy (5%). Des problématiques communes les incitent à échanger à propos de la durabilité / viabilité ainsi qu'en ce qui concerne la sauvegarde de la biodiversité des forêts et de la santé des écosystèmes.

Les buts poursuivis au sein de la FMF sont « d'assurer l'intégrité écologique [...] pour en dériver des bénéfices sociaux et économiques durables » et « d'accroître et partager les connaissances des écosystèmes » entre les divers partenaires et groupes socio-économiques (Forêt modèle de Fundy, 2003). Des intérêts variés, reliés aux objectifs de la FMF, motivent les partenaires à participer au processus de collaboration et d'apprentissage tels que la possibilité de concevoir, de promouvoir et d'appliquer des pratiques de gestion responsable des forêts ; la possibilité de favoriser la sensibilisation et la participation active d'écoliers de niveaux primaire et secondaire à la richesse de la faune et la flore des forêts ; la possibilité de veiller à l'application de normes environnementales ; la possibilité d'inciter le visiteur, le touriste à découvrir la diversité et la richesse du Grand Écosystème de Fundy, etc.

Les PMC désignent ici les processus de prise de décisions regroupant plusieurs parties prenantes issues de divers secteurs de la société et visant à atteindre, par le consensus, une méta-mission, soit une « mission qui concerne chacun mais qui dépasse l'intérêt personnel de chacun » (Turcotte, 1997, p. 37). Sur invitation d'une agence gouvernementale ou d'une entreprise, différents acteurs se réunissent au sein d'un processus multipartite de collaboration (PMC) tels que les « tables rondes » au Canada, les « tables de concertation » au Québec, les « processus de collaboration » aux États-Unis (Turcotte, 1997) et les partenariats ailleurs, ils partagent leurs perspectives face à un problème donné et cherchent des solutions faisant consensus. Dans la perspective des PMC, l'apprentissage mutuel se définit, pour les fins de notre recherche, comme l'apprentissage que les participants font au sujet des autres acteurs (personnes, groupes, institutions ou entreprises) par le biais de l'échange dans le cadre d'une activité de recherche ou d'une intervention en vue de la sensibilisation et de l'implication du public dans la gestion responsable des ressources. Le partage de connaissances fait référence aux échanges de connaissances entre les divers acteurs en vue de développer de nouveaux savoirs.

Puisque l'éducation relative à l'environnement vise le lien entre personne - groupe social - environnement et que les processus multipartites de collaboration en environnement (PMC) (Turcotte, 1997) sont perçus comme des lieux privilégiés d'apprentissage dans le cadre de la participation du public (Driscoll, 1994 ; Kazi, 1997), peut-on dire que les PMC aident aussi à la reconstruction du lien social entre les personnes, leur groupe social et l'environnement ? En effet, la réussite d'un PMC dépendrait de la possibilité d'apprentissage mutuel (Brandt *et al.*, 1996 ; Kazi, 1997), qui transcenderait la simple transmission de connaissances entre ces divers acteurs (Kazi, 1997) pour aller dans le sens d'une véritable coopération citoyenne et démocratique de l'apprentissage collectif (Brandt *et al.*, 1996). Ainsi, on met en place des éléments qui ont le potentiel « d'humaniser l'économie » (Maréchal, 2000) et de contribuer à l'édification d'une économie sociale et solidaire (Forgues *et al.*, 2001). Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes essentiellement posés la question suivante : Quels apprentissages sont favorisés par le PMC de la FMF et comment ceux-ci sont-ils de nature à contribuer à l'éducation relative à l'environnement ?

## 2. Survol méthodologique

D'une durée de 60 minutes environ, des entrevues semi-dirigées ont été effectuées en anglais avec un ou une représentante de chacun des 31 organismes partenaires (personnes ou groupes) à propos des apprentissages issus de leur participation à la FMF. Ces entrevues ont été réalisées de janvier à avril 2000 pour ensuite être transcrites puis classées et codées à l'aide du logiciel Atlas TI. Elles ont fait l'objet d'une analyse qualitative de type thématique (Paillé, 1996). Les résultats ont été analysés par trois personnes et ont été envoyés aux partenaires qui voulaient s'assurer de la confidentialité de leur participation à l'enquête ainsi qu'à l'exécutif de la FMF avant publication.

## 3. Résultats de la recherche : la FMF et les apprentissages

En réponse à la question de recherche « *Quels apprentissages les partenaires ont-ils effectué en lien avec leur participation au processus multipartite de collaboration de la FMF ?* », les résultats des entrevues (tableau 1) montrent que les répondants ont effectué des apprentissages sur le plan personnel et organisationnel. En particulier, des apprentissages ont été effectués en ce qui a trait au travail en équipe. Au niveau de l'apprentissage mutuel, les répondants ont acquis des connaissances sur les partenaires, c'est-à-dire une meilleure compréhension des divers points de vue de chacun. De plus, par le partage de connaissances, ils ont développé une conception élargie de la gestion forestière ainsi que des valeurs autres que celle de la récolte du bois soit, par exemple, l'esthétisme, la spiritualité, la récréation et l'histoire. Enfin, ils ont aussi fait des apprentissages en ce qui a trait au rôle des savoirs.

**Tableau 1 :** Les apprentissages acquis dans la Forêt modèle de Fundy

| Apprentissages | Personnel | Organisationnel |
|---|---|---|
| *Apprentissage des processus : outils pour travailler avec les partenaires* | | |
| - Outils de gestion de conflits | X | X |
| - Approche consensuelle et approche multipartite de collaboration | X | X |
| *Apprentissage mutuel à propos des divers points de vue des partenaires* | | |
| - Meilleure connaissance et compréhension des points de vue | X | X |
| - Meilleure connaissance des points de convergence et des différences | X | X |
| *Apprentissage relié au partage de connaissances sur la gestion des forêts* | | |
| - Vue d'ensemble de la gestion des forêts | X | X |
| - Appropriation quant aux valeurs environnementales et à la biodiversité | X | |
| - Compréhension des tensions étant donné les multiples usages | X | X |
| - Compréhension des techniques et stratégies de la gestion forestière | X | X |
| - Langage technique pour aborder la gestion forestière | X | X |
| *Apprentissage sur le rôle des savoirs* | | |
| - Rôle du savoir pratique et scientifique | | X |
| - Gestion adaptative | X | |

## 3.1 Les apprentissages dans la FMF

Les apprentissages dans la FMF ont été classés en quatre catégories soit : i) les processus ; ii) l'apprentissage mutuel ; iii) le partage de connaissances et iv) le rôle de la recherche scientifique.

**i) Les apprentissages relatifs aux processus : comment travailler avec les gens**
Au niveau personnel, les deux tiers des répondants ont déclaré avoir acquis des habiletés nécessaires pour travailler avec les gens. Les habiletés mentionnées étaient reliées à des stratégies de communication telles la diplomatie et l'écoute de personnes ayant des points de vue différents. Pour la grande majorité des interviewés, les apprentissages effectués sont ceux de la prise de décision par consensus et du PMC. Ces apprentissages favorisent le partage des points de vue, pour trouver des solutions communes à des problèmes complexes.

Les gens ont aussi appris quelles sont les difficultés reliées à l'approche consensuelle. Entre autres, ils trouvent difficile d'expliquer à leur propre organisation comment le consensus fut atteint sur un sujet. En dépit des inconvénients, ils considèrent que le consensus est plus juste que le vote traditionnel. Les organisations voient aussi la nécessité de forums multipartites pour leur permettre d'atteindre leurs objectifs.

**ii) L'apprentissage mutuel**
L'apprentissage mutuel est mentionné par les répondants comme l'un des principaux acquis. En lien avec la question « *Est-que les gens ont acquis une*

*meilleure compréhension et appréciation des valeurs, objectifs et préférences des participants à travers l'approche multipartite de collaboration, c'est-à-dire est-ce qu'ils ont appris les uns des autres ?* », nous examinerons d'abord les apprentissages personnels et nous verrons ensuite si les apprentissages des représentants des différentes organisations se sont traduits en apprentissages organisationnels.

Tous les interviewés ont admis que leur participation à la FMF a bel et bien accru leur propre connaissance et compréhension tant des rôles, points de vue, objectifs, valeurs et besoins des autres partenaires. L'implication dans la FMF a aussi permis la prise de conscience de l'existence de l'ensemble des partenaires. Les répondants affirment non seulement avoir appris *sur* les autres, mais aussi *des* autres. Les partenaires qui ont été cités le plus souvent comme « objet » d'apprentissages sont : l'industrie, les environnementalistes, les petits producteurs de lots boisés, les Premières Nations et le Ministère des Ressources naturelles et de l'Énergie du Nouveau-Brunswick.

Parfois, une meilleure connaissance des partenaires fait en sorte que les gens réalisent qu'ils ont des points communs. En fait, cela permet de rompre l'isolement. D'autres fois, une meilleure connaissance des partenaires amène la prise de conscience de divergences de points de vue ignorés auparavant. Soulignons que les répondants ont fortement souligné que compréhension n'était pas nécessairement synonyme d'entente. La découverte des croyances et valeurs des autres favorise néanmoins un meilleur repérage des raisons de mésentente ; cette connaissance aide à trouver des terrains d'entente en dépit des divergences d'opinions, tel que mentionné par l'un des répondants : *[...] nous avons découvert que les points de vue divergents, bien qu'ils puissent persister, ne sont pas si divergents que ça ; un terrain de base commun permet la discussion* (P7, traduction libre)[1].

Finalement, les gens interviewés affirment qu'ils associent visages et organisations et ont développé des relations personnelles entre eux en dépit de leurs différences. Ceci est généralement perçu comme un aspect positif. Avec le temps, il semble que les gens ont dépersonnalisé les débats et qu'ils se concentrent sur les enjeux, évitant de ternir les individus qui ont des points de vue divergents, tel que souligné par l'un des répondants : *[...] nous avons développé de nouvelles relations personnelles et professionnelles et, bien que nous voyons encore les choses différemment, nous sommes capables de nous asseoir, d'en discuter et de mieux comprendre le discours de l'autre* (P9, traduction libre).

Jusqu'à quel point une meilleure compréhension de la part d'un représentant d'une organisation se traduit-elle par une meilleure compréhension chez toute l'organisation ? Sept représentants affirment que leur organisation n'a pas changé ses perceptions au sujet des points de vue des partenaires. Six autres pensent que seuls les membres engagés de leur organisation ont appris quelque chose à propos des autres partenaires. Quatre ne savent pas si leur

organisation a changé ses perceptions à propos des autres partenaires. Finalement, la majorité des représentants pense que leur organisation a réalisé des apprentissages au moins en ce qui a trait aux points de vue d'un groupe (par exemple, les environnementalistes, les propriétaires de petits boisés, les industries, etc.).

D'après les propos des répondants, il semble que l'apprentissage mutuel non seulement réduit mais aussi prévient les conflits. Le dialogue en face-à-face aide à clarifier et à connaître les positions de chacun. On a souligné que c'est un préalable au respect et à l'inclusion : *Initialement, nous nous demandions « comment peut-on être traité de façon égalitaire si nous ne savons pas ce que tous font ? » ; ainsi, les premiers ateliers ont avant tout servi à faire connaissance* (traduction libre).

Les résultats de l'apprentissage mutuel montrent que les répondants de la FMF ont beaucoup appris au sujet des autres partenaires. Les contacts personnels semblent très significatifs à cet égard. Ils aident à se centrer sur les enjeux plutôt que sur des idées préconçues à propos des autres groupes de partenaires. Même si les représentants de différentes organisations peuvent encore diverger d'opinion, ils comprennent mieux les raisons de leur divergence. Ils ont aussi une meilleure idée des points sur lesquels ils peuvent s'entendre. Parce que l'apprentissage mutuel requiert des contacts personnels, certaines organisations ne semblent pas avoir bénéficié autant de cet aspect de l'apprentissage dans la FMF. Par contre, fait intéressant à souligner, quelques organisations qui ont amélioré leur compréhension des autres partenaires se sont données l'occasion de se rencontrer à l'extérieur de la FMF : des partenaires ont été invités à échanger avec les membres de l'organisation.

**iii) Le partage de connaissances sur la gestion des forêts**

Plus du tiers des représentants interviewés, nonobstant leur formation ou leur expérience dans le domaine forestier, sont d'avis que leur participation à l'expérience de la FMF a considérablement élargi leur perspective de la gestion forestière. Ils ont pris connaissance de valeurs qui leur étaient étrangères auparavant. Certains ont aussi souligné qu'ils comprennent mieux maintenant les difficultés reliées à la conciliation de diverses valeurs, par exemple : *[...] les processus multipartites de collaboration ont certes une valeur éducative énorme mais je pense qu'ils sont très difficiles à gérer et qu'il est difficile de prendre des décisions dans un si grand groupe* (P14, traduction libre).

Un répondant a pris conscience de la dépendance des communautés vis-à-vis des forêts, d'où l'importance de la conservation et de la longévité des forêts. Selon cinq interviewés, leur perspective de la gestion forestière s'est considérablement élargie au point d'inclure la diversité des enjeux et les usages multiples de la forêt. Par exemple : *Essentiellement, nous avons appris ; je pense que nous avons pris conscience de la variété et de la complexité des enjeux*

*de l'aménagement forestier durable* (P2, traduction libre). Ou encore : *J'ai appris en ce qui a trait à la grande envergure du spectre de la foresterie, ce n'est pas seulement les arbres ; c'est aussi tout le reste* (P8, traduction libre).

Les interviewés soulignent que les nouvelles valeurs apprises au sein du partenariat de la FMF ont le plus souvent trait à la biodiversité et à l'environnement. Les répondants sont aussi sensibilisés aux valeurs esthétiques et récréatives. La FMF semble ainsi avoir aidé à élargir la vision des organisations et des gens en ce qui concerne la gestion forestière ; les préoccupations relatives à la biodiversité et à l'environnement y sont maintenant intégrées. Par exemple : *Il y a environ 3-4 ans, j'ai participé à une rencontre de la Forêt modèle où pendant 6 heures nous avons parlé de modélisation scientifique, de comment les différents éléments discutés s'imbriqueraient pour former un plan d'aménagement. Puis, l'une des représentantes d'une organisation non gouvernementale a commencé à raconter ce que la forêt signifiait pour elle et sa fille. Complètement différent, [...] c'est une perspective différente parce que nous voyons tous la forêt à notre façon* (P23, traduction libre).

Les partenaires qui n'étaient pas impliqués en foresterie ou en éducation forestière ont dit avoir beaucoup appris au sujet des techniques d'abattage du bois, en particulier au sujet des activités courantes d'abattage ainsi que des impacts de celles-ci sur l'écosystème. Pour leur part, les partenaires de l'industrie forestière ou des secteurs éducatifs reliés à la foresterie ont appris davantage sur les stratégies et techniques de gestion forestière. Les meilleures pratiques de gestion forestière, la classification écologique des terres et les techniques d'échantillonnage de la qualité des eaux en sont quelques exemples. Diverses organisations ont appris et bénéficié de l'accès aux techniques d'un système d'information géographique (SIG). En effet, pour communiquer et participer, les gens doivent d'abord apprendre le langage technique des représentants des groupes concernés, que ce soit au sujet de la gestion forestière ou encore des concepts écologiques : *[...] j'ai beaucoup appris sur l'exploitation de parcelles forestières et les techniques qui la sous-tendent [...] je connais par exemple les raisons pourquoi les exploitants forestiers sont antipathiques à la non-exploitation de vieilles forêts [...] je suis toujours en désaccord avec eux mais voilà d'où nous venons* (P30, traduction libre).

Tel que mentionné auparavant, la participation à l'expérience de la FMF a favorisé l'identification de terrains d'entente. Cependant, elle met aussi en évidence les obstacles à une éventuelle conciliation quant aux divers usages de la forêt. La FMF n'a pas réussi à (et ne peut pas) éliminer les tensions entre les différents usagers de la forêt mais elle a permis une meilleure compréhension de ces tensions. Certains ont une meilleure compréhension des pressions économiques exercées sur la forêt, des choix auxquels font face

les propriétaires de lots boisés ainsi que des difficultés de mise en œuvre des principes directeurs sur la biodiversité du Grand Écosystème de Fundy. Par exemple : *J'ai un peu appris en ce qui concerne les liens entre les opérations forestières, la génération de profits et les principes directeurs sur la biodiversité ainsi que sur les difficultés d'implantation de ces principes* (P27, traduction libre).

**iv) Les apprentissages sur le rôle de la recherche scientifique**

Les représentants tant des secteurs industriels que scientifiques ont mentionné le rôle des contributions scientifiques à la gestion forestière. Les scientifiques ont par ailleurs souligné l'importance des connaissances pratiques de l'industrie forestière. Ils ont mis en évidence la pertinence des sorties sur le terrain pour apprécier des lieux historiques, des pratiques de restauration de ruisseaux, l'aménagement de sentiers, ou pour faire connaître des pratiques responsables d'aménagement forestier. Ils ont aussi apprécié l'opportunité de faire de la recherche appliquée : *[...] c'est une chose que d'avoir des connaissances théoriques, par exemple [...] sur les meilleures pratiques d'aménagement et ainsi de suite, mais il y a tellement d'expérience pratique [...] sur le terrain [...] et nous avons définitivement profité de cela* (P10, traduction libre).

En dépit de l'apprentissage mutuel entre les propriétaires de terres forestières et les scientifiques, le rôle de la science et de la recherche dans le processus de prise de décision demeure un sujet controversé. C'est un thème qui est revenu dans plusieurs entrevues, ramené par divers partenaires. De part et d'autre, la recherche est perçue comme bénéfique. L'idée de gestion adaptative par exemple - la prise de décision basée sur les connaissances existantes, couplée à une recherche qui vise à combler le manque de connaissances, à suivre les impacts des actions et à ajuster ainsi la base des connaissances - semble être généralement acceptée. Le débat est principalement centré autour de la quantité de recherche et d'information qui est requise avant d'entreprendre une action sur le terrain.

### 3.2 De l'apprentissage personnel à l'apprentissage organisationnel

« *Jusqu'à quel point l'information acquise dans la FMF fut-elle partagée avec les organisations partenaires et avec les communautés participantes à la FMF, dans le but de susciter le débat autour de l'avenir des forêts et des communautés dépendantes des forêts ?* » Pour répondre à cette question de recherche nous l'avons divisée en trois : Est-ce que les organisations apprennent quelque chose ? Qu'est-ce que les organisations apprennent ? Et comment apprennent-elles ?

D'abord, tous les représentants admettent avoir appris de leur participation à la FMF, mais tous n'étaient pas convaincus que c'était le cas pour leur organisation. Quelques-uns ne savaient pas si leur organisation avait appris

quelque chose alors que d'autres pensaient que leur organisation n'avait rien appris : les représentants ont l'impression qu'ils apprennent plus que leur organisation parce qu'ils sont impliqués directement. Malgré cela, plusieurs représentants croient que leur organisation a acquis au moins quelques nouvelles connaissances grâce à leur association au partenariat de la FMF.

Qu'est-ce que les organisations apprennent ? Plus d'individus que d'organisations rapportèrent en avoir appris sur chacun des aspects. Il y a toutefois une exception : le rôle de la science appliquée sur le terrain fut un aspect ressortant davantage au niveau de l'apprentissage organisationnel qu'au niveau de l'apprentissage individuel.

Comment les organisations apprennent-elles ? Dans le but de répondre à cette question, nous avons demandé à chacun des représentants : « *Comment avez-vous informé votre organisation des activités de la FMF ?* » Les partenaires utilisent le matériel et les outils de communication de la FMF, que ce soit le matériel imprimé, le site Internet, les réunions générales annuelles, les vidéos ou encore le matériel électronique. Certaines organisations ont profité directement d'outils de communication adaptés tels que le « Manuel des meilleures pratiques de gestion » ou les protocoles utilisés par les enseignants dans les écoles ou les programmes scolaires.

Partager de l'information avec une organisation afin que cette dernière se l'approprie est difficile. L'implication directe des personnes est un élément-clé de l'apprentissage et les organisations ne participent habituellement pas comme un ensemble, un tout.

## 4. Conclusion

Dans un premier temps, nous voulions voir si le processus multipartite de collaboration (PMC) adopté par la Forêt modèle de Fundy (FMF), considéré comme un lieu privilégié d'apprentissage, était de nature à rejoindre les objectifs de l'éducation relative à l'environnement. Nous pouvons dire que oui. En effet, l'expérience permet de renforcer le lien personne - groupe social - environnement. C'est du moins ce qui ressort de l'analyse des témoignages recueillis dans notre recherche sur l'apprentissage mutuel et le partage de connaissances à la FMF.

D'une part, en ce qui concerne les habilités acquises pour mieux travailler avec les gens et résoudre les conflits, l'approche consensuelle et le PMC sont vus comme étant utiles pour partager des points de vue et pour trouver des solutions communes à des problèmes complexes. Ensuite, les résultats relatifs à l'apprentissage mutuel montrent que les représentants des groupes dans la FMF ont beaucoup appris au sujet des autres partenaires : si les représentants de différentes organisations peuvent encore diverger d'opinion, ils

comprennent mieux les raisons de leur divergence. Puis, en ce qui concerne le partage de connaissances, on note que la FMF a aidé à élargir les points de vue de la gestion forestière pour inclure les préoccupations relatives à la biodiversité et à l'environnement. Enfin, le rôle de la science et de la recherche est généralement perçu comme bénéfique. On peut donc dire que les participants de la FMF, malgré leurs différences, ont établi des relations de travail avec leurs « partenaires ».

D'autre part, même si presque toutes les personnes interviewées disent avoir amélioré leur propre connaissance et compréhension des rôles, points de vue, objectifs, valeurs et besoins des autres partenaires, il est intéressant de constater que les individus disent en avoir appris davantage que leur organisation d'appartenance. En effet, leurs apprentissages se transfèrent difficilement au niveau organisationnel, les contacts directs étant jugés primordiaux dans l'acquisition de nouvelles connaissances à la FMF. Le partenariat de la FMF a cependant permis à des organisations de créer de nouveaux réseaux à l'extérieur de la FMF. On peut donc dire que l'accès à l'information et l'apprentissage de connaissances, mais aussi le lien entre les personnes par le biais du partenariat de la FMF tant au niveau individuel qu'organisationnel, sont des facteurs très importants qui motivent la participation. Dans la perspective de l'éducation relative à l'environnement, le PMC de la FMF re-tisse le lien social et communautaire tout en contribuant à la cohésion sociale.

Comme nous venons de le voir, la diversité culturelle des intervenants - autochtones (Mi'kmaq), acadiens ou anglophones (irlandais pour un grand nombre) - ainsi que la diversité de leurs intérêts de développement - mercantiles, esthétiques, spirituels, académiques, individuels ou collectifs – représentent une richesse, mais constituent aussi un défi colossal pour ériger des mécanismes en vue de « l'implantation d'un aménagement coopératif des ressources intégrées sur plusieurs propriétés » (Forêt modèle de Fundy, 2003). La forêt qui fait vivre de nombreuses communautés rurales au Canada et, plus particulièrement au Nouveau-Brunswick, est fragilisée, voire menacée. À l'image de la Planète, elle est en *danger* pour paraphraser le *Time* de 1988, qui, à l'époque avait substituer l'homme de l'année à la *Planète en danger.*

**Note**

[1] Ces codes renvoient à la numérotation des 31 répondants partenaires de la Forêt modèle de Fundy et aux transcriptions des entrevues. Certains répondants n'ont pas voulu que le code confidentiel P1 à P31 soit rattaché à leur discours, c'est pourquoi certaines citations ne portent pas de numérotation.

**Notes biographiques**

**Omer Chouinard** est sociologue au Département de sociologie de la Faculté des Arts et des Sciences sociales de l'Université de Moncton. Il enseigne au programme de maîtrise en études de l'environnement et en est aussi le directeur. Ses travaux portent sur la gestion des ressources et l'environnement.

**Johanne Perron** est étudiante graduée au programme de la Maîtrise en études de l'environnement de l'Université de Moncton. Ses intérêts de recherche portent sur les mouvements sociaux et les enjeux de la participation citoyenne en vue d'une gestion et d'une redistribution équitable des ressources.

**Références**


Beckley, T. (1998). Community input into forest policy and planning. Communication présentée au *Empowering the Public Panel at the National Forest Congress*, 1er mai 1998, Ottawa.

Brandt, D.G., Bouman, O.T., Bouthillier, L., Kessler, W. et Lapierre, L. (1996). The model forest concept : A model for future forest management ? *Environmental Reviews, 4*(1), 65-90.

Driscoll, (1994). *Diversity, dialogue and learning. The case of the forest round table and sustainable development.* Thèse de doctorat, Queen's University, Kingston.

Duinker, P.N. (1997). *Public participation in forest decision-making in Canada : A discussion paper.* Préparé pour « Industry, Economics and Programs Branch of the Canadian Forest Service ». Thunder Bay : Lakehead University.

Forêt modèle du Fundy. (2003). *Au sujet de la FMF.* Consulté en février 2003 sur http://www.FundyModelForest.net/site/f.

Forgues, E., Chouinard, O., Peter, T., Poissant, G., Robinson, G. et Séguin, M.-T. (2001). La difficile gestation d'une économie sociale au Nouveau-Brunswick. *In* Y. Vaillancourt et L. Tremblay (dir.), *L'économie sociale dans le domaine de la santé et du bien-être au Canada : une perspective interprovinciale.* Montréal : Publications du Laboratoire de recherche sur les pratiques et les politiques sociales (LAREPPS), p. 67-100.

Kazi, J. (1997). *Les enjeux de la participation du public en gestion forestière par la cartographie cognitive : le cas de Charlevoix.* Mémoire de maîtrise, Université Laval, Sainte-Foy.

Maréchal, J.-P. (2000). *Humaniser l'économie.* Paris : Desclée de Brower.

Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative, 15,* 181-194.

Perron, J. et Chouinard, O. (2000). Les enjeux de la participation du public dans la Forêt modèle de Fundy. *In* GRIDEQ/GRIR (dir.), *Le développement et l'aménagement fragile à l'ère des mutations globales ; nouveaux modèles, nouvelles cultures de coopération.* Rimouski/Chicoutimi : GRIDEQ/GRIR, p. 57-64.

Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes. *Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO, 27*(1/2), 1-4.

Turcotte, M.-F. (1997). *Prise de décision par consensus : leçons d'un cas en environnement.* Paris/Montréal : L'Harmattan.


BEST COPY AVAILABLE

# Unir les rives de la Méditerranée sous l'angle de l'éducation à l'environnement dans la perspective d'un monde viable pour tous

***Maryse Clary***
*Maître de conférences honoraire, Association U Marinu*

En France, les rives de la Méditerranée (Provence, Côte d'Azur, Corse) ont toujours connu un fort taux de population immigrée venue traditionnellement des pays plus pauvres de la Méditerranée, de l'Italie et de l'Espagne dans un premier temps, puis des pays du Maghreb (Maroc, Algérie, Tunisie). La Corse, au cœur de la Méditerranée, est un espace de contact entre les pays du Nord de la Méditerranée (Europe) et les pays du Sud. Comment intégrer ces enfants de l'immigration ? Comment éviter les phénomènes de rejet, d'exclusion, comment œuvrer ensemble et entretenir des liens, développer des échanges entre les deux rives ? Tous ensemble, nous avons un bien commun, la Méditerranée. Si l'on se situe à une autre échelle, dans le contexte de la politique de mondialisation et du discours dominant sur le choc des cultures, la Méditerranée se présente comme un modèle réduit des problématiques universelles, un système complexe dans lequel il est difficile de dissocier les problèmes de développement, de culture et d'environnement, tout cela s'interpénétrant de façon inextricable.

En effet, tant par sa géographie que par son histoire, l'une et l'autre intimement liées, le bassin méditerranéen constitue une région d'une exceptionnelle originalité. La mer elle-même, Méditerranée veut dire « au milieu des terres », le relief complexe et tourmenté qui l'enserre, le climat unique qui y règne ont fortement influencé l'extraordinaire développement des civilisations sur ses rivages. Et ce développement, par sa longue durée depuis la Préhistoire comme par sa croissante intensité, a profondément marqué et transformé, de façon le plus souvent irréversible, un environnement fragile aux

ressources limitées. « Nulle part peut-être la nature a autant fait les hommes et les hommes à leur tour ont autant pesé sur la nature » (Grenon, 1992).

Cette mer est située entre trois continents, l'Europe, l'Afrique et l'Asie. Les contrées qui entourent cette étendue marine offrent des sites célèbres du point de vue culturel mais elles sont de plus en plus confrontées aux problèmes qui résultent des grands contrastes humains existant entre ses façades. Comme dit Albert Jacquard (2000, p. 149), « ce n'est pas la mer bleue et ensoleillée qui m'intéresse ici, mais les femmes et les hommes qui vivent à son pourtour », 420 millions en ce début de troisième millénaire.

Des menaces pèsent, conséquences de la prolifération des êtres humains, conséquences aussi de leur développement économique et social, nécessaire à leur bien-être mais aussi à l'équilibre géo-politique de la région. En effet, la Méditerranée constitue la première région touristique mondiale. Dans le bassin méditerranéen, il n'est pas possible de parler de l'environnement seul.

> Développement-environnement, ou mieux, car il y a « bouclage », développement-environnement-développement forment un tout. Les secteurs de développement sont nombreux, les écosystèmes ne le sont pas moins. Leurs interactions, particulièrement complexes, s'inscrivent dans une longue durée, ce qui multiplie souvent les incertitudes et complique les prises de décisions, pourtant nécessaires. (Grenon, 1992)

La Méditerranée, avec le développement des moyens actuels de transport est devenue l'équivalent d'un lac d'autrefois rapprochant les divers peuples mais accentuant aussi les diversités, entraînant parfois une tension entre le local et le global. Quel avenir voulons-nous pour la Méditerranée ? Qu'elle devienne une ligne de rupture ou qu'elle représente la « fin de l'histoire de la guerre » et constitue un « espace d'espoirs, de potentialités et de virtualités, où tant de liens sont à tisser, tant de ponts à bâtir » (Mayor, 1994 *in* Balta, 2000*a*, p. 64).

Développer la solidarité avec l'ensemble des pays riverains de la Méditerranée pour lutter contre l'intolérance, pour préserver notre environnement, c'est dans cette voie que nous, éducateurs, devons œuvrer : « aider à transformer une interdépendance de fait en une solidarité voulue correspond à une des tâches essentielles de l'éducation » (Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1996, p. 47). De nos jours, l'éducation joue un rôle essentiel dans le développement de la personne et des sociétés, dans un contexte de plus en plus marqué par l'interdépendance croissante entre les peuples et par la globalisation des problèmes : « Face aux multiples défis de l'avenir, l'éducation apparaît comme un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale » (Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1996, p. 9). Dans cette perspective, ce que nous désirons au sein de l'Association U Marinu, c'est :

- privilégier l'acte éducatif pour protéger la mer Méditerranée ;
- unir les rives de la Méditerranée sous l'angle de l'éducation à l'environnement ;
- promouvoir la Méditerranée comme une aire éco-culturelle (Programme Med UNESCO).

Pour y parvenir, nous travaillons à mettre en synergie toutes les organisations impliquées dans l'environnement, l'éducation à l'environnement et la formation afin de renforcer les liens et établir une cohérence entre les actions menées sur le terrain. Lier éducation formelle, éducation non formelle et sensibilisation du public. Associer les collectivités territoriales afin d'œuvrer dans le même sens.

## 1. La Méditerranée, un espace référent

### 1.1 Une problématique méditerranéenne

Comme le dit Balta (2000*a*), la Méditerranée n'existe pas ! Et d'ajouter, le paradoxe n'est qu'apparent. En effet, pour la plupart des organisations internationales et pour le département d'État américain, la Méditerranée n'existe pas et n'est pas reconnue en tant qu'ensemble géopolitique ; dans les faits, c'est un casse-tête éclaté entre l'Afrique noire, l'Asie centrale et l'Europe occidentale. Les cartes géographiques et par-là même nos représentations mentales nous empêchent de voir la Méditerranée. C'est un concept récent. Traditionnellement, on désignait chacune des mers intérieures par leur nom, Égée, Tyrrhénienne, Adriatique, de Syrie, mer Blanche, etc. Dans le Dictionnaire de la langue française du XVI[e] siècle, on trouve l'adjectif *mediterran* et le terme *mer mediterrane*. Ce n'est qu'à partir du XVII[e] siècle, que « la » Méditerranée devient un substantif et un nom propre (d'après Fabre et Ilbert, 2000).

Et pourtant, pendant des siècles, « cette mer fut matricielle » (Morin, 2000). Elle a été le berceau des trois grandes religions monothéistes (judaïsme, christianisme, islam) et d'une multitude de civilisations (égyptienne, phocéenne, syrienne, crétoise, carthaginoise, romaine, byzantine, arabo-musulmane, ottomane, européenne). Certes, elle n'a jamais été un ensemble homogène mais le brassage des cultures y a été intense. Rappelons-nous que la première Église a été d'Orient et que le vocabulaire courant (s'orienter, orienter) en témoigne. Parler de la Méditerranée n'a pas le même sens selon que l'on se trouve en Italie, en Grèce, en France, en Turquie, en Israël, au Liban, etc. L'idée de la Méditerranée a été façonnée par l'histoire culturelle et intellectuelle de chaque pays : « il faut s'habituer à conjuguer la Méditerranée au pluriel [...] La relation à la Méditerranée n'est en rien univoque, elle est multiforme » (Fabre et Ilbert, 2000, p. 49).

Cependant, la Méditerranée est loin d'être une *mare incognita* et depuis l'Antiquité, l'espace méditerranéen et les pays qui le composent ont fait l'objet d'études. Cette volonté de réflexion a trouvé son expression la plus accomplie chez Braudel (1949) dont les travaux ont légitimé la problématique méditerranéenne comme champ d'études capital et comme composante essentielle pour la compréhension du passé et le devenir de nos sociétés.

### 1.2 La Méditerranée, un défi à dimension planétaire

Dans le paysage mondial, la Méditerranée est considérée comme un élément perturbateur et plutôt marginal, la destinée de la planète se joue ailleurs. Elle est considérée comme l'espace privilégié des affrontements entre civilisations qui rempliront ce millénaire. Toute prospective de la peur empêche de poser les vrais problèmes et bloque l'apparition d'une réflexion sérieuse sur l'interdépendance des pays méditerranéens et de l'ensemble qu'ils forment. Aujourd'hui, la plénitude est devenue vide, la mer est devenue frontière.

Les interrogations décisives auxquelles doivent répondre, de nos jours, les peuples de la Méditerranée sont les grands défis que le début du siècle lance aux générations futures : opposition pays riches et pays pauvres (le rapport des richesses disponibles par habitant, actuellement de 4 à 1, passerait d'après Jacquard (2000) de 5 à 1), problèmes de surpopulation, intégrismes, pollutions tout azimut, incapacité d'imaginer une société harmonieuse, d'instaurer une solidarité comme condition de l'épanouissement des personnes, de prendre en compte la culture comme une réponse adéquate à la faillite sociale, humaine et écologique à laquelle nous conduit la recherche effrénée du profit. La Méditerranée voit aujourd'hui l'aggravation de ses antagonismes religieux et le développement d'antagonismes nationaux. Elle concentre en elle l'affrontement de l'Occident et de l'Orient, du Nord et du Sud, du fondamentalisme et du modernisme, de la richesse et de la pauvreté. Plus encore, elle subit à sa façon propre, parfois plus gravement qu'ailleurs, l'ensemble des menaces globales qui pèsent sur la planète (menace nucléaire, menace écologique, tentation du repli sur soi avec le rejet de l'autre, fermeture).

Ce n'est plus l'image glorieuse et compassée d'une Méditerranée « mère des civilisations » qui s'impose à nous mais celle d'une mer laboratoire du monde à venir et à construire. Le problème préliminaire est dans la nécessité d'assumer et de reconnaître le paradoxe d'une identité méditerranéenne en dépit des différences et oppositions de religions, de cultures, d'histoire, de situation économique. Une paix méditerranéenne conçue non comme un état idyllique mais comme une réalité, un processus dont les contradictions et les antagonismes sont la source de sa créativité. Si l'aire méditerranéenne est un véritable laboratoire du XXI$^{e}$ siècle, c'est parce qu'elle a retrouvé sa condition de microcosme de la planète où se posent tous les grands problèmes de nos sociétés.

### 1.3 La marche vers la globalité

Une série de programmes internationaux, et nous n'en citerons que quelques-uns, ont commencé à penser la Méditerranée en tant qu'elle-même, en terme d'une entité globale (Balta, 2000*a* et 2000*b*) :

- En 1975, à la suite de la Conférence de Stockholm, 17 États riverains et la Communauté Économique Européenne (CEE) ont signé la première Convention de Barcelone créant le PAM (Plan d'Action pour la Méditerranée), accord qui s'est ensuite élargi à l'ensemble des pays du bassin. Une place importante a été réservée à l'environnement. De cette Déclaration sortira le Plan Bleu pour l'environnement et le développement en Méditerranée.
- En 1994, le directeur général de l'UNESCO a décidé de regrouper en un même réseau l'ensemble des activités méditerranéennes de l'UNESCO. Ce Programme pour la Méditerranée relie actuellement plus d'un millier d'organisations réparties dans tous les pays riverains.
- La Déclaration de Barcelone de 1995 a été une étape décisive. D'aucuns ont pu dire qu'elle a été l'acte fondateur de la Méditerranée du XXI[e] siècle. Pour la première fois, les quinze États composant l'Union Européenne et presque tous les pays tiers Méditerranéens (dont Israël, les pays arabes riverains et la Turquie) se sont réunis et ont signé un document qui les engage sur le triple plan politique, économique, culturel. De même, c'est la première fois que les États reconnaissent dans un texte commun « la société civile » et soulignent le rôle qu'elle peut jouer.
- Le Forum civil de Malte, en 1997, a consacré la montée de la société civile sur la rive sud (les femmes, la jeunesse), l'objectif étant de contribuer à l'émergence d'une société civile méditerranéenne.
- La Déclaration de Marseille, en 2000, a rassemblé acteurs de la société civile, universitaires et chercheurs pour les premières rencontres du partenariat euro-méditerranéen et a donné réalité au principe de responsabilité partagée.
- Sur le plan pédagogique s'est mis en place le Programme UNESCO, Les Enfants de la Méditerranée, avec les Rencontres Interdisciplinaires de Marseille et Tanger et dans le cadre de l'éducation formelle, on doit noter le réseau des écoles associées UNESCO des pays de la Méditerranée Occidentale (PMO).

Par ailleurs, la Méditerranée constitue un espace de potentialités avec un milieu associatif riche et diversifié dans le cadre de l'éducation non formelle des jeunes. C'est dans ce cadre que s'inscrivent la manifestation « La Mer en Fête », les Rencontres Éco-culturelles, Med'Éduc, les travaux, chantiers,

rencontres et échanges dont la Méditerranée est l'espace référent (par exemple, « Les Enfants de la Méditerranée » ainsi que d'autres expériences venant de nos partenaires).

Les bases existent pour la mise en place d'une éducation relative à l'environnement pour un futur viable et d'une éducation à la paix, qui prend appui sur les grandes conférences internationales (Tbilissi, Rio et Thessalonique).

## 2. La Méditerranée, une aire éco-culturelle

### 2.1 Le concept d'aire éco-culturelle

La Méditerranée est un milieu écologique original qui a permis de qualifier d'autres milieux présentant des caractères semblables mais elle est aussi le creuset de civilisations qu'il faut préserver, la culture étant à la base du rapport de l'individu à l'environnement.

La distance entre le global et le local est trop grande pour qu'il puisse y avoir véritablement une interaction entre eux, ils ont besoin d'espaces relationnels qui les rapproche et les rende intelligibles l'un à l'autre. Il faut des espaces qui donnent du sens, qu'ils soient de nature éco-culturelle : c'est-à-dire qu'ils aient une histoire commune faite de coopérations et de conflits, de guerre et de paix mais partageant les éléments de base d'une même culture. Culture que l'on décèle tout d'abord dans les modes de notre vie quotidienne et qui proviennent tous d'une même matrice civilisationnelle, même s'ils se sont diversifiés. La diète méditerranéenne en est aujourd'hui un emblème.

Contrairement à l'état centralisé unificateur, les aires éco-culturelles sont le creuset d'une complexité qu'il ne faut pas réduire mais appréhender dans une démarche intellectuelle multidimensionnelle et ouverte à la multiculturalité. C'est ce que nous propose Edgar Morin (2000) en nous invitant non seulement à penser la Méditerranée mais à *méditerranéeiser la pensée.* La Méditerranée, de simple concept géographique est devenue progressivement source d'un sentiment d'appartenance à une communauté culturelle. L'homogénéisation des processus de globalisation n'efface pas les particularités et les différences, elle ne fait que les estomper. Et ce sont ces différences, considérées dans leur totalité, que nous visons : un trait globalement multiculturel de la Méditerranée où les données physiques, géo-politiques, historico-culturelles s'interpénètrent inextricablement.

La diversité que nous avons notée dans la relation à la Méditerranée ne doit pas occulter les traits communs. « Une Méditerranée qui procède d'un ensemble partagé, une Méditerranée en partage, telle une ligne de partage des eaux qui divise le Nord et le Sud, mais aussi tel un héritage commun, de pratiques et de valeurs, mis en partage par des siècles d'échanges et

d'interactions entre les sociétés et les hommes » (Fabre et Ilbert, 2000, p. 49). Il s'agit, bien avant les institutions, de construire une conscience méditerranéenne, la conscience d'appartenir au monde méditerranéen. Il est important de persuader les hommes, les femmes, les jeunes vivant autour de cette mer commune que cette appartenance fait partie de leur identité.

### 2.2 Une aire écologique fragile

Sur le plan géographique, on ne peut nier l'existence d'une réalité méditerranéenne. Son unité et sa structure en tant que mer semi-fermée favorisent l'existence d'un milieu biogéographique parmi les plus originaux de la planète. La flore méditerranéenne compte à peu près 25 000 espèces dont la moitié sont des espèces endémiques. Les écosystèmes côtiers et continentaux dont la vie dépend de la permanence des biotopes sont particulièrement menacés : assèchement des zones humides, destruction des maquis, incendies de forêts. À cela viennent s'ajouter des pressions conflictuelles sur les littoraux de plus en plus exploités, convoités, bétonnés aux dépens de la zone infra-littorale où se concentrent les activités les plus essentielles de la vie marine. La Méditerranée est non seulement le grand réceptacle de toutes les activités qui se développent le long de ses côtes (25 villes millionnaires) mais aussi celui des bassins versants des fleuves qui s'y jettent. Le poids de la population accumulée dans les grandes villes le long de la côte à laquelle s'ajoute la masse des touristes, l'interaction de l'ampleur des activités humaines et de la fragilité des milieux entraînent des modifications très sensibles.

L'environnement apparaît donc comme un aspect décisif pour la fragile zone méditerranéenne où la pollution de la mer et les déficits chroniques en eau sont devenus des problèmes cruciaux, voire alarmants en ce début du troisième millénaire : problème des ressources en eau, source de vie mais aussi condition de liberté ou de dépendance des peuples, voire arme de guerre dans une zone extrêmement contrastée. Ce qui frappe, c'est le rôle de l'environnement comme ferment de la prise de conscience politique d'une entité méditerranéenne, la question de l'environnement joue un rôle fédérateur. C'est d'ailleurs, pour le moment, le seul domaine où l'ensemble des riverains ont réussi à surmonter leurs divergences et leurs conflits pour conclure la Convention de Barcelone.

Le défi posé est de susciter une véritable prise de conscience par tous les Méditerranéens des enjeux de leur environnement et surtout d'établir une nouvelle rationalité de la prise de décision. Il apparaît important de développer une démarche de type conservatoire pour l'ensemble du littoral méditerranéen ainsi qu'une fonction d'observation et d'évaluation de l'environnement méditerranéen.

### 2.3 Une communauté culturelle

La Méditerranée est d'une importance capitale dans l'histoire de l'humanité. Nous découvrons dans les rayonnages de notre *bibliothèque intérieure* des idées qui, pour une part considérable, viennent des bords de la Méditerranée. « Sans que tu le saches » dit Jacquard (2000, p. 152) à celui ou celle qui n'est pas encore né(e), « Archimède, Platon, Jésus, Mahomet, Averroès, Augustin, Pythagore, Akhenaton sont, dans le désordre, simultanément présents dans ta pensée ». Pour l'essentiel, en effet, notre regard sur le monde et sur nous-même est nourri de l'intelligence des peuples de la Méditerranée. C'est près des rivages de la Méditerranée orientale, que sont apparues successivement, et presque dans les mêmes lieux, les trois religions monothéistes : le judaïsme, le christianisme, l'islam, et c'est à partir de là qu'elles ont essaimé en Asie, en Afrique et en Europe. En dépit de leur extension à l'ensemble du monde, leurs foyers d'origine, c'est-à-dire les pays qui bordent la Méditerranée orientale, connaissent encore des conflits géopolitiques où les rivalités religieuses sont particulièrement vivaces.

Le projet de réunir les rives de la Méditerranée devient un véritable défi. Comment alors, dans cette situation, tracer la voie d'une prise en main collective et pacifique du destin de tous ces peuples ? Référons-nous à Jacquard (2000, p. 151) : « Il faut avant tout comprendre à quel point ce qui les unit est fondamental. Pour les peuples de la Méditerranée, c'est la culture qui sera le ciment de leur cohésion retrouvée ». Il faut commencer par donner aux diverses communautés les moyens de définir leur avenir par référence à ce qu'elles ont été, à ce qu'elles sont aujourd'hui et à ce qu'elles veulent devenir un jour. La nécessité de vivre et de travailler pacifiquement ensemble devrait pousser chacun à respecter toutes les cultures, ou du moins celles qui ont érigé en valeur la tolérance et le respect des autres.

Mais il faut aller bien au-delà et se réjouir des différences culturelles, s'en enrichir. Le pluralisme est bénéfique parce qu'il prend en compte l'ensemble des richesses accumulées par l'humanité, en termes d'expérience, de sagesse et d'art de vivre mais il n'est pas une fin en soi, la reconnaissance des différences est la condition *sine qua non* du dialogue et donc de l'instauration d'une alliance plus vaste. C'est en ce sens que nous proposons d'unir les rives de la Méditerranée.

## 3. Privilégier l'acte éducatif

### 3.1 Promouvoir une éducation éco-culturelle

Autour de la mer commune, nous visons à unir les enfants de la Méditerranée qui seront les adultes de demain. Les unir par une éducation consciente des menaces écologiques, par une éducation consciente de la pluralité des cultures dans chaque société et un dialogue interculturel, ce qui contribuerait

grandement à diffuser l'idée d'une culture de la paix. En effet, on ne peut s'en tenir à une approche « frontale » des cultures. Avec le décloisonnement du monde, la rapidité d'échange des idées, des modèles culturels, il devient nécessaire tant au niveau des pratiques sociales que des activités de recherche et d'éducation de prendre en compte les interpénétrations et la pluralité des cultures avec les conséquences qui en résultent. Relations interculturelles, dialogue entre les cultures, tolérance, acceptation de l'autre, autant de notions qui marquent l'acceptation d'un projet et qui, au-delà du constat des particularismes, proposent des ouvertures pour construire des ponts et des relations durables entre les cultures. Que tous ensemble, collectivement, et chacun, individuellement, nous réfléchissions à un avenir viable pour les générations futures tout autour de la Méditerranée afin de réorienter les perspectives éducatives : protéger la biodiversité et préserver la richesse culturelle de la Méditerranée.

Que les enfants se retrouvent à Marseille, à Bastia, à Tunis, à Livourne, à Tanger, à Alger, ce qui prime, c'est la convivialité qui émane de ces rencontres : se découvrir, se connaître, appréhender l'autre dans toute sa culture et sur des problématiques communes liées à leur environnement, la Méditerranée. Ce qui passe au travers de ces rencontres, c'est avant tout une émotion, émotion de monter sur un bateau, de découvrir la mer et ses richesses au travers de cultures diverses et surtout d'échanger avec des enfants venus d'autres pays. C'est se rencontrer, communiquer, s'apprécier. C'est faire découvrir ce qu'on a de commun dans nos différences, c'est faire sauter les préjugés qui prévalent sur chaque rive.

L'éducation a une responsabilité particulière à exercer dans l'édification d'un monde plus solidaire avec une composante éthique essentielle et une large place faite à la connaissance et au respect des cultures et des valeurs spirituelles des différentes civilisations. Le sentiment de partager des valeurs et un destin communs constitue en définitive le fondement de tout projet de coopération internationale.

### 3.2 Constituer un réseau circum-méditerranéen

Depuis 9 ans, l'Association U Marinu, membre des écoles associées UNESCO, membre du Collège des Associations au Comité 21 France et CPIE (Centre permanent d'initiatives à l'environnement), en partenariat avec de nombreuses associations locales et régionales, organise le festival *La Mer en Fête*. Chaque année, sur un navire de la Société nationale de compagnie maritime (SNCM) qui mène une politique environnementale sur les déchets, nous recevons, dans les villes-escales (Marseille, Nice, Bastia, Ajaccio) des enfants de la Méditerranée (5000 l'année dernière) qui participent aux animations éco-culturelles présentées (une cinquantaine d'ateliers) dans chaque ville, autour du thème de la Méditerranée. Ce travail

se fait en association avec les Rectorats puisque ce sont les enfants des écoles, avec leurs enseignants qui viennent participer à la manifestation. Les classes choisies ont dû réaliser un projet sur l'environnement méditerranéen et il existe un suivi avec les associations partenaires. Ainsi, nous développons une coopération entre les rives de la Méditerranée en prenant appui sur des problématiques qui nous sont communes, mais dans des contextes différents. Et il est vrai que ce type de manifestation essaime puisqu'il est en train de donner naissance à d'autres « Mers en Fête » entre Tanger et Algésiras (Espagne), entre la Sardaigne et la Corse, entre l'Algérie et la France, tout cela avec la participation des enfants des écoles et du milieu associatif, c'est-à-dire en liant éducation formelle et éducation non-formelle, cette dernière revêtant une très grande importance dans les pays du sud.

Depuis la sixième édition, enseignants, chercheurs, et animateurs de cette *Mer en Fête*, nous nous réunissons dans des *Rencontres éco-culturelles* (Med'Éduc), pour échanger nos expériences, améliorer nos approches éducatives, valider démarches et outils pédagogiques. Les premières rencontres ont été organisées à Bastia en 1999, sur le thème de la formation à l'éco-citoyenneté. Y ont participé les représentants du Programme de la Méditerranée Occidentale (PMO) des écoles associées UNESCO et depuis, nous avons reçu le parrainage de UNESCO international. Nous avons organisé le lancement de ces rencontres, en 2000, à Tunis avec pour thème « Éduquer pour un avenir viable tout autour de la Méditerranée comme contribution à l'élaboration d'une culture de la paix ». Le lancement s'est fait en 2001 à Tanger, en 2002 en Sardaigne et en 2003 il devrait se faire à Alger. En 2002, nous avons aussi organisé, à la demande de l'UNESCO et sous son égide, en partenariat avec des associations marocaines, les « Deuxièmes Rencontres Transdisciplinaires de la Méditerranée » du Programme UNESCO dont est sortie une Déclaration pour Johannesburg. Par ces rencontres méditerranéennes, nous développons aussi une coopération entre éducateurs, enseignants, universitaires. Nous souhaiterions développer des rencontres itinérantes sur le pourtour de la Méditerranée. Elles sont ouvertes à tous les responsables d'éducation (scientifiques, éducateurs, organisations non gouvernementales, etc.) et croisent des problématiques liées à l'environnement, aux cultures et au développement. Constituer un réseau suppose la présence sur le terrain d'acteurs capables de faciliter la relation entre les publics et les composantes du territoire : médiation environnementale pour tenter de faire évoluer les liens qui unissent les êtres humains à leurs territoires.

Enfin, nous souhaiterions aussi mettre en place un centre de ressources commun où l'on pourrait capitaliser les diverses expériences et œuvrer à leur transférabilité dans des contextes différents. Pour unir les rives de la Méditerranée sous l'angle de l'éducation, nous tentons de promouvoir une éducation de qualité pour tous, de croiser biodiversité et multiculturalisme, environnement et développement.

### 3.3 Mettre en place un processus de recherche-développement

Ce qu'il faudrait, ce serait mettre en place « un processus par lequel des attitudes positives à l'égard de la paix, de la démocratie et de la tolérance sont forgées par l'éducation et la connaissance de différentes cultures » (Federico Mayor cité par Pérez de Cuellar, 1996, p. 49). Cela suppose la participation de tous, la promotion des mécanismes démocratiques et du respect des droits, et le désir de gérer les conflits de manière non violente. Il importerait aussi de valoriser la conciliation, la coopération et la tolérance en vue de la construction de la paix, de valoriser la négociation dans laquelle le rationnel, le politique et les forces se croisent.

Il faudrait amorcer un processus de recherche-développement à partir des travaux et chantiers déjà mis en œuvre par les associations participantes et en croisant éducation formelle et éducation non formelle. Dans ce processus, s'engageraient les participants, chacun en fonction à la fois de son contexte et de son appartenance à un ensemble commun, la Méditerranée. Ainsi, l'éducation ne serait pas simplement un moyen de développement parmi d'autres, mais elle en deviendrait un des éléments constitutifs ainsi que l'une des finalités essentielles.

- Ce processus nécessiterait, dans le court terme, une évaluation et une validation à deux niveaux, scientifique et pédagogique. Il demanderait, dans un plus long terme, d'analyser les impacts sur les comportements individuels et collectifs au sein de la société pour apprécier le changement.
- Par un va-et-vient entre les pratiques sur le terrain, les réflexions sur ces pratiques, les référents théoriques et les divers contextes, il deviendrait un moyen de formation permanente par la recherche et de co-formation, chacun ayant à apprendre de l'autre.
- Ces procédés et méthodes pourraient être transférables de l'échelle méditerranéenne à l'échelle locale et vice-versa, dans une interactivité constante.

Quelles que soient les difficultés, il est une obligation à laquelle nous ne saurions nous soustraire : trouver les moyens de concilier pluralité des cultures, citoyenneté partagée, gestion viable et protection de notre bien commun, la Méditerranée. Toutes les forces créatives et imaginatives doivent nous soutenir dans cette tâche pour édifier une authentique culture de la paix. Il en va de la diversité et de la pluralité des cultures comme de la biodiversité.

### En conclusion

Lors de l'exposition « Les Andalousies », on pouvait lire sur le prospectus, cette phrase d'un poète : « concilier la nature et la culture, le soi et l'autre, sans que l'Orient et l'Occident deviennent étrangers ». Faire de la Méditerranée une zone de dialogue garantissant la paix et le bien-être de ses riverains et pour cela unir les rives de la Méditerranée en donnant aux enfants qui vivent sur ses

rives une éducation de qualité, une éducation qui leur permette d'échanger à propos de leur bien commun, la Méditerranée. Susciter une véritable prise de conscience par tous les Méditerranéens des enjeux de leur environnement aussi bien écologique que culturel, non seulement protéger mais valoriser ces richesses. Dans cette région en train de subir des changements démographiques, sociaux, culturels, économiques et écologiques très rapides, poser la problématique des relations entre le développement et l'environnement dans le contexte culturel spécifique qui est le nôtre. Pour reprendre une expression de Berque (1999 *in* Mahiou et Bachi, 2000, p. 91) : « Il est temps de faire fructifier le dialogue entre les deux rives ».

**Note biographique**

**Maryse Clary** est maître de conférences honoraire et membre de l'Association U Marinu. Elle a participé à des expérimentations ministérielles en matière d'éducation relative à l'environnement (ErE), tant en ce qui concerne la formation des enseignants qu'auprès des élèves. Elle a été responsable pédagogique au niveau national de l'opération ENSI dans le cadre de l'OCDE-CERI et consultante en ErE pour ce même organisme. Elle participe également à des recherches dans le cadre de l'Union Européenne et co-organise des rencontres circum-méditerranéennes dans le cadre associatif.

**Références**

Balta, P. (2000*a*). La globalité méditerranéenne. *In* J. Vidal-Beneyto et G. de Puymège (dir.), *La Méditerranée : modernité plurielle.* Paris : Éditions UNESCO / Publisud, p. 57-65.

Balta, P. (2000*b*). *Méditerranée, défis et enjeux.* Paris et Montréal : Éditions L'Harmattan.

Berque, J. (1999). *Mémoire des deux rives.* Paris : Éditions du Seuil.

Braudel, F. (1949). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II.* Paris : Éditions A. Colin.

Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans : Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle.* Paris : UNESCO.

Fabre, T. et Ilbert, R. (2000). *Les représentations de la Méditerranée.* Paris : Éditions Maisonneuve et Larose.

Grenon, M. (1992). Sauver la Méditerranée. *Problèmes politiques et sociaux, 674,* 3-5.

Jacquard, A. (2000). *À toi qui n'es pas encore né(e).* Paris : Calmann-Lévy.

Mahiou, A. et Bachi, N. (2000). Quelle Méditerranée voulons-nous ? *In* J. Vidal-Beneyto et G. de Puymège (dir.), *La Méditerranée : modernité plurielle.* Paris : Éditions UNESCO / Publisud, p. 91.

Mayor, F. (1994). *Présentation du Programme Méditerranée de l'UNESCO.* Paris : UNESCO.

Morin, E. (2000). Penser la Méditerranée et méditerranéiser la pensée. *In* J. Vidal-Beneyto et G. de Puymège (dir.), *La Méditerranée : modernité plurielle.* Paris : Éditions UNESCO / Publisud, p. 3-17.

Pérez de Cuellar, J. (1996). *Notre diversité créatrice.* Paris : UNESCO.

# Brève analyse des liens cultures - environnements - développements dans une perspective d'éducation relative à l'environnement

***Carmen Ramos***
*Université Paris Sud*
et
***Christian Souchon***
*Groupe EDEN*

Dans la naissance et la formalisation de l'éducation relative à l'environnement (ERE), il est facile de déceler bien d'autres « racines » que celles liées à une démarche éducative. Un courant essentiel est certainement celui qui renvoie aux relations Homme-Nature. En France par exemple, l'ouvrage de Jean Dorst (1965) « Avant que nature meure », repris et résumé dans une version intitulée « La nature dé-naturée : pour une écologie politique », garde encore aujourd'hui son acuité d'analyse et sa valeur de cri d'alarme : on notera au passage la force du sous-titre « pour une écologie politique » et les implications qu'il comporte.

L'inquiétude vis-à-vis des atteintes à la nature, à la faune et à la flore et l'idée de protection s'était déjà exprimée bien avant en France par l'établissement dans la Forêt de Fontainebleau de réserves nommées alors « artistiques » à cause de l'influence des peintres de Barbizon. Par ailleurs, Jean-Henri Fabre, célèbre naturaliste de Provence (1823-1915), manifestait déjà en 1899 une inquiétude plus générale en critiquant dès cette époque, une certaine vision du progrès : « le progrès amène de nouveaux besoins coûteux [...] une nation de progrès en progrès, s'achemine au suicide » (Fabre, 1989, p. 18 ; réédition de l'œuvre originalement parue en 1899).

Dans les années 1960 aux États-Unis, s'est créé un mouvement dit consumériste porteur d'une réflexion sur ce citoyen-consommateur, qui aujourd'hui se manifeste surtout par ses inquiétudes égoïstes vis-à-vis de son confort et de sa santé plutôt que par de véritables préoccupations écologiques. C'est aussi à partir des années 1960 que se

manifeste un autre courant plus large, allant au-delà du seul cercle des naturalistes, en constituant une véritable prise de conscience écologique (Deléage et Grinevald, 1993). Une des composantes de ce courant met l'accent sur le risque d'épuisement des ressources non renouvelables ; le fameux rapport « Halte à la croissance » (Meadows et Delaunay, 1972), certes mal étayé et fragile dans ses méthodes de prévision (d'où les multiples critiques dont il a été l'objet), porte sur ce point essentiel. Des inquiétudes du même type sont aussi exprimées face à une démographie à croissance exponentielle, notamment par la parution des « 3P » (*Population, plenty and poverty*) de Erlich et Erlich (1998), même si un agronome comme Klatzmann (1975) affirme que l'on pourra facilement « nourrir dix milliards d'hommes ».

Est-il possible de retrouver dans ces manifestations de prise de conscience des problèmes environnementaux et de gestion des ressources, les fondements culturels de l'ERE ? Quelle influence pouvons-nous y déceler pour analyser nos conceptions de l'ERE, les modeler au besoin et les traduire dans une pratique concrète ?

## 1. Comment nos références culturelles se traduisent-elles dans le concret de notre vie ?

À quelle culture appartenons-nous ? Que représente pour nous, dans notre société moderne, industrielle et occidentale, « la culture » ? L'usage le plus simple du mot est celui qui vaut, par exemple en France, son nom au Ministère de la Culture, lequel s'occupe des arts, des lettres, du patrimoine et aussi plus récemment de culture scientifique et technique. Ceci nous renvoie donc à l'admiration des produits de l'intelligence, des savoirs de plus en plus étendus et approfondis comme attributs essentiels de l'Homme cultivé.

Pour toucher à la vie quotidienne qui, sans que cela soit dit, fait référence à la culture influençant la société, on est obligé de se pencher sur le mot civilisation. Le « Larousse du XX$^{e}$ siècle » propose, après le sens agricole du mot culture, un sens figuré : « la culture des beaux arts, des sciences » ; puis il renvoie à instruction, éducation car « la culture de l'esprit ennoblit le cœur » (Voltaire) ; il signale aussi que le mot s'emploie quelquefois d'après l'allemand *kultur* dans le sens de « civilisation ». En consultant un dictionnaire anglais, nous sommes également conduits aux mœurs, coutumes et à la civilisation : « les coutumes et la civilisation d'un temps ou de personnes donnés », (*The Oxford Reference Dictionnary,* 1986).

De quoi est donc faite notre culture et comment se manifeste-t-elle dans la vie de nos sociétés, à la fois parce qu'on s'y réfère ou bien parce que l'on en ignore délibérément certains aspects ? D'où vient notre prétendue civilisation ? Pour un Européen de l'Ouest, les références à un ancrage religieux judéo-chrétien, à un passé encore vivant de greco-latinité, à de brillantes époques d'activité intellectuelle (Renaissance, Siècle des Lumières), à l'émergence de

systèmes sociétaux réfutant d'anciens modes de gouvernement (la Révolution, qui nous dote en France des trois fameux principes : *liberté, égalité, fraternité*) sont autant d'indices possibles des éléments de notre culture ou tout au moins de ce que nous en disons.

On peut sûrement alors s'accorder pour considérer que les lignes de conduite qui nous sont proposées comme essentielles pour nos comportements restent d'une part, des impératifs religieux, moraux et idéologiques et d'autre part, les exigences du bon exercice de la démocratie. Mais comment cela se traduit-il dans la vie quotidienne des sociétés et des individus ? Que vénérons-nous ? Quelles sont nos « idoles », nos aspirations ?

Force est de constater que notre civilisation repose aujourd'hui sur deux « piliers » principaux, fortement liés : l'un médiatique, l'autre économique. Les médias font émerger de petits dieux vivants dans le sport, le spectacle, dans la sphère de la « réussite sociale » et ils privilégient par ailleurs le spectaculaire (y compris le catastrophique) et l'insolite, au détriment de l'analyse, de la réflexion et de toute autre référence notamment éthique. Dans le domaine économique, à l'échelle de l'individu, la manifestation de l'***ego*** renvoie bien loin la **solidarité**, l'**égalité** ou l'**équité** aux dépens de l'exercice de **sa liberté**. Pour la société, il n'est question que de profits obtenus, encore mieux dans le cadre de la mondialisation et grâce au libéralisme ! Max Weber (1905) a déjà largement glorifié des pratiques économiques qui sont non seulement admises mais encore facilitées par une approche religieuse. Pourtant, le philosophe Michel Serres nous montre bien qu'une certaine économie conduit à une sorte de culture de guerre notamment vis-à-vis de l'environnement :

> Que l'on passe de la guerre aux rapports économiques et rien de notable ne change dans le raisonnement. Quirinus, dieu de la production, ou Hermès, qui préside aux échanges, ne peuvent endiguer la violence plus efficacement parfois que Jupiter ou Mars et usent, pour ce faire, des mêmes procédés que ce dernier. Dieu unique en plusieurs personnes, Mars appelle guerre ce que les deux premiers nomment concurrence : poursuite des opérations militaires par d'autres moyens, exploitation, marchandises, argent ou information. Plus caché encore, le vrai conflit reparaît. Se reconduit le même schéma : par leur laideur et les ordures qu'accidentellement ils répandent, les usines chimiques, les grands élevages d'animaux, les centrales atomiques ou les pétroliers géants ramènent la violence objective globale sans autres armes que la puissance de leur taille, ni autre finalité que la recherche, commune et contractuelle, de la dominance sur les Hommes. (Serres, 1990, p. 33-34)

Ainsi la culture occidentale, autoproclamée comme moderne et civilisée, se traduit concrètement par une domination effective et pratiquement exclusive des préoccupations économiques. C'est de cela dont découle alors les

problèmes environnementaux, la mauvaise gestion et le gaspillage des ressources, voire certains conflits et même le risque d'autodestruction de notre propre espèce. Les liens entre d'une part, la culture s'exprimant dans nos civilisations, et d'autre part, l'économie et ses conséquences environnementales, sont évidents et ceci doit nous faire réfléchir sur la valeur de notre culture et les rapports de celle-ci avec d'autres cultures souvent moins dévastatrices. Claude Lévi-Strauss (1955) a déjà montré que des cultures dites primitives valent bien la nôtre et sûrement mieux par certains aspects. Le désenchantement de Lévi-Strauss à la fois face aux disparitions de ces civilisations fortement liées à leur environnement naturel et face à l'image de nos bonnes consciences de « civilisés » au service du développement économique, n'a pas aujourd'hui de raison d'être atténué. Bien au contraire, partant de l'économie, le mot développement et surtout l'appellation développement durable viennent aujourd'hui allonger la chaîne conceptuelle.

Aujourd'hui, notre civilisation essentiellement marchande nous propose encore de « gérer » notre planète à l'aide de la notion de développement durable. Mais la tenue du Sommet de Johannesburg à la fin août - début septembre 2002, dix ans après celui de Rio, montre bien la faiblesse des bilans et la communauté éducative en ERE doit réclamer le débat non seulement sur la notion de développement durable elle-même mais encore bien plus sur l'usage qui en est fait. Lucie Sauvé (2002) rappelle les réticences au sein de la communauté éducative en ERE, vis-à-vis de cette notion de développement durable :

> Face aux vives critiques qui ont fusé de toutes parts (chez les philosophes, les sociologues, les éducateurs, les économistes eux-mêmes, etc.) à l'égard de la proposition du développement durable, la tendance actuelle est de redéfinir, chacun à sa façon, ce concept obligé qui s'est désormais imposé dans les différentes sphères de la société : on convient ainsi que le développement durable ne serait pas un but clairement défini, mais un chemin pour y parvenir ; à chacun de le tracer à sa convenance. Après l'argument du consensus, ce nouvel argument de la légitimité, voire nécessité, d'une appropriation différenciée apparaît efficace pour promouvoir l'idée (désormais perçue comme incontournable) d'un « développement durable », salvateur de l'humanité.

Cette attitude critique, qui s'oppose essentiellement à la présentation actuelle de la notion de développement durable et à l'usage qui en est fait, est parfaitement justifiée. En effet, le rapport Brundtland (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1988) met de l'avant deux conditions nécessaires pour la mise en œuvre des politiques de développement durable. Tout d'abord, on doit admettre la libéralisation du commerce et donc le libéralisme économique. Ensuite, le développement ne

peut se réaliser qu'en présence d'une forte croissance. S'il est évident que pour les pays pauvres et pour les pays dits « émergents » une certaine croissance est indispensable, il en va tout autrement pour les pays riches, car on peut dire que presque mécaniquement la croissance économique accroît les pollutions, les gaspillages et les impacts négatifs sur l'environnement.

On doit rappeler un débat plus ancien qui avait déjà eu lieu après la Conférence de Stockholm de 1972 et avait conduit à un examen sérieux de la distinction entre croissance et développement. Parmi ceux qui souhaitent la mise en œuvre du développement durable en admettant les postulats du rapport Brundtland (Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1988), Christian Brodhag (2002), en tant que président de la Commission française de développement durable, évoque aussi l'idée de croissance durable :

> Bien que la polémique se soit éteinte, la référence à la croissance reste au cœur de certaines propositions. Il n'est pas souhaitable d'utiliser ce terme qui ouvre à nouveau un conflit ancien sur la croissance, et le mot durable qui y est accolé lui donne la signification d'une croissance continue du produit national brut sans autre interrogation sur le contenu de cette croissance. En effet, il sous-entend une croissance économique durable, qui ne prendrait pas en compte la dimension sociale. Le traité de Maastricht fait référence à ce terme de croissance durable.

Cet auteur montre clairement que ce débat croissance-développement reste gênant pour certains et qu'en réalité la sphère économique fait usage de la notion de développement durable non pas pour modifier ses pratiques vis-à-vis de l'environnement et des sociétés mais, sous prétexte d'un consensus, pour cautionner des pratiques économiques non contrôlées. Il nous semble que malgré tout, on ne peut en ERE ne pas intégrer une réflexion sur une éducation à, pour ou vers le développement durable, surtout si l'on considère que ce domaine éducatif est maintenant proposé comme partie intégrante d'une éducation à l'exercice de la citoyenneté (Ziaka *et al.*, 2001). Le problème est de savoir comment procéder.

## 2. Conséquences au niveau des conceptions de l'ERE

Il est évident que, comme toute forme d'éducation allant au-delà des enseignements dogmatiques, sectorisés et visant uniquement une acquisition de « savoirs » et de concepts spécialisés dans certains champs disciplinaires, l'ERE participe de façon très pertinente au développement de l'individu ; son but fondamental est celui du rapport de l'individu et du groupe social à l'environnement (Sauvé *et al.*, 2001). Pour affirmer le rôle social de l'ERE dans les possibilités qu'elle offre de favoriser l'action vis-à-vis et au sein des sociétés, il convient de rappeler certaines spécificités telles que :

- Parmi les objectifs, la priorité est accordée à ceux de modifications d'attitudes et de comportements comparativement à ceux d'acquisition de connaissances (non négligeables cependant en vue du développement de compétences).
- Certaines valeurs sont privilégiées comme étant davantage liées à l'ERE, surtout celles de responsabilité, de solidarité et de tolérance[1], ce qui définit déjà une véritable philosophie de ce domaine éducatif.
- Une « chaîne » est utilisée comme processus pédagogique face à des situations environnementales complexes : « décrire, analyser, comprendre, agir »[2] (on pourrait ajouter évaluer), ce qui non seulement constitue une sorte de guide méthodologique mais invite en outre à la participation citoyenne concrète.
- Des outils méthodologiques adaptés sont utilisés (par exemple, l'approche systémique, l'analyse conceptuelle, la maîtrise de l'information sur l'environnement, les jeux de rôle), qui permettent d'affiner une méthodologie entre autres pour décrire les situations et des problèmes, ainsi que pour préciser les acteurs en jeu et leurs rôles.

Ceci débouche sur une conception de l'ERE susceptible d'en faire le « noyau dur » d'une éducation à l'exercice de la citoyenneté en assurant bien sûr les liens indispensables avec d'autres domaines éducatifs (par exemple, la consommation, la santé et le développement).

L'irruption de la notion de développement durable dans sa présentation actuelle n'est pas sans poser problème par rapport à l'ERE et il est normal d'avoir, dans une réaction critique, à la fois une attitude lucide et un souci d'examiner les propositions avec le plus d'objectivité possible. Nous suivons bien en cela Lucie Sauvé (2002) :

> Il est pourtant possible d'envisager une éducation relative à l'environnement qui, tout en considérant la perspective du développement durable (comme un important phénomène socio-historique), ne s'y enferme pas. L'éducation relative à l'environnement ne peut se déployer que dans un espace de critique sociale, sans entrave ; la relation à l'environnement n'est pas a priori une affaire de compromis social, encore moins de consensus planétaire. L'ERE accompagne et soutient d'abord l'émergence et la mise en œuvre d'un projet d'amélioration de son propre rapport au monde.

On doit bien noter que l'usage qui est fait par les gouvernants, les décideurs et les groupes économiques de cette notion de développement durable est tout à fait scandaleux : l'extrême indigence des bilans de RIO plus 10

préparés pour le Sommet de Johannesburg et le catalogue de nouveaux engagements (destinés à ne pas être tenus) sont largement accusateurs pour qui veut entendre et voir. Devant une situation de ce type, quel peut être notre rôle éducatif dans la communauté de l'ERE ?

Pour répondre en partie à cette question, au-delà d'un débat de fond qui existe déjà par ailleurs, nous voudrions ici nous baser sur un exemple concret susceptible de fournir des éléments précis de réponse. L'idée directrice de la recherche de Carmen Ramos (2003) est essentiellement de pouvoir définir des objectifs visant à maîtriser pleinement certains concepts précis, tout en considérant leur complexité. Cette recherche aborde le thème de la forêt, thème à de multiples facettes. Il est d'une grande richesse autant dans des processus pédagogiques classiques que dans une vue d'utilisation en ERE. En choisissant ce thème et en se limitant aux termes du débat introduits dans cet article, il est possible de proposer quelques points montrant la pertinence de certaines activités pour atteindre certains objectifs dans une conception de l'ERE orientée vers une éducation citoyenne. Ce travail a montré que :

- Les usages et rôles de la forêt sont les premiers points à présenter concrètement. Dans nos forêts tempérées et gérées d'Europe, la production de bois et les loisirs semblent dominer. Pour quelques peuples autochtones d'Amazonie, la forêt correspond à la totalité du milieu de vie auquel ils sont totalement intégrés.
- Les liens avec la forêt ont aussi une transposition symbolique a prendre en compte, qui reflète des cultures bien différentes et montre leur rapport à l'environnement et aux ressources, à la fois au plan matériel et spirituel (Bourguignat et Ribaut, 2000).
- La connaissance assez précise des modes de gestion et activités forestières, qui diffèrent selon les forêts (« écrémage » en forêt tropicale humide, plantations après coupe à blanc, futaie jardinée, futaie régulière, la distinction entre sylviculture et ligniculture), sont des éléments qui permettent de comprendre à la fois les effets environnementaux et la possible adéquation à des stratégies de développement durable.
- Des concepts tels que ceux de « renouvelabilité » et de « durabilité » peuvent ainsi être analysés de façon concrète et pertinente à partir d'exemples relatifs à la forêt, au bois, à l'agroforesterie et à l'extraction.
- En recueillant les représentations des apprenants et en cherchant à les interpréter, on peut aussi mieux analyser les relations culturelles et montrer les évolutions qui ont abouti à l'altération, voire à la disparition de certaines cultures.

## 3. Conclusion

L'éducation relative à l'environnement - bien qu'insuffisamment développée dans nombre de systèmes d'éducation - est un domaine éducatif qui a atteint aujourd'hui une belle maturité, grâce notamment à une réflexion approfondie sur les différentes conceptions qu'on peut en avoir, à une évaluation sérieuse de sa pertinence et de ses impacts et à l'usage de méthodologies appropriées. Le développement personnel de l'individu et sa préparation à l'exercice citoyen sont parmi les préoccupations essentielles de l'ERE : ceci implique une réelle ouverture sur les réalités de notre monde. Or celles-ci, au plan concret et matériel ainsi qu'en ce qui concerne les impacts sur l'environnement, sont d'ordre économique. C'est pourquoi, selon nous, une approche pragmatique de l'ERE doit être privilégiée. Mais aussi, tout en sachant que toute éducation doit se faire avec les plus grandes précautions déontologiques, l'ERE, dont l'une des caractéristiques est la prise en compte des valeurs fondamentales, ne doit pas craindre d'apparaître comme une éducation philosophique de base, utilisant clairement l'analyse critique et le rapport au concret dans une perspective d'éducation relative à l'exercice de la citoyenneté. Ceci implique que l'ERE ne reste pas focalisée sur les jeunes publics en situation scolaire ou parascolaire. Une publication récente par Yolanda Ziaka *et al.* (2002) propose de s'intéresser non seulement au système éducatif et à la formation des enseignants et éducateurs, mais encore de chercher à atteindre davantage le grand public par le relais de groupes particuliers (médiatiques, politiques et administratifs, associatifs, entrepreneuriales, professionnels à fort impact sur l'environnement, etc.) afin, en particulier, de créer des « outils collectifs d'acquisition de compétences [pour] tous ceux qui ont un rôle formateur au sens large » (p. 131).

**Notes**

1 Cette proposition éthique se rapproche de celle de Louis Goffin (2001).

2 Ces éléments théoriques peuvent être associés à la démarche proposée par Louis Goffin (1999).

**Notes biographiques**

**Carmen Ramos**, après avoir été professeur de biologie dans l'enseignement secondaire à Iquitos au Pérou, a obtenu le Diplôme d'études approfondies de didactique de la biologie et de l'éducation à l'environnement de l'Université Paris VII. Elle a ensuite entrepris un travail de recherche appliquée (en liaison avec le groupe EDEN) sur la forêt comme thème d'éducation à l'environnement, présenté pour une thèse de doctorat de l'Université Paris XI soutenue en mars 2003.

**Christian Souchon**, après avoir enseigné à l'Université Paris VII jusqu'en 1997, est maintenant directeur-animateur du groupe de recherche et de réflexion EDEN (Éducation pour le Développement et l'ENvironnement) au sein de l'association DIRES (Didactique, innovation, recherche en éducation scientifique). Ses champs de recherche touchent à l'éco-énergétique, aux méthodologies en ERE, à la pédagogie de la modélisation-simulation et à celle des pratiques de l'écotourisme.

**Références**


Bourguignat, E. et Ribaut, J.-P. (2000). *L'arbre et la forêt : du symbolisme culturel à ... l'agonie programmée ?* Paris : Éditions Charles Léopold Mayer.

Brodhag, C. (2002). Le développement durable : des concepts à la stratégie française. *In* Collège des Hautes Études de l'Environnement (dir.), *Environnement et développement durable : quelles nouvelles compétences pour les dirigeants ?* Paris : École Centrale de Paris, p. 1-19.

Commission mondiale sur l'environnement et le développement. (1988). *Notre avenir à tous.* Montréal : Éditions du fleuve.

Deléage, J.-P. et Grinevald, J. (1993). La prise de conscience. *In* M. Beaud, C. Beaud et M.L. Bouguerra (dir.), *L'état de l'environnement dans le monde.* Paris : La Découverte / FPH, p. 30-43.

Dorst, J. (1965). *Avant que nature meure.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Erlich, P.R. et Erlich A. (1998). *Population, plenty and poverty.* Washington D.C. : National Geographic.

Fabre, J.H. (1989). *Souvenirs entomologiques : Étude sur l'instinct et les mœurs des insectes. Tome II.* Paris : Éditions Robert Laffont.

Goffin, L. (2001). L'éducation relative à l'environnement (ERE) : conception, publics cibles, acteurs et stratégies. *In* F. Debuyst, P. Defourny et H. Gérard (dir.), *Savoirs et jeux d'acteurs pour des développements durables.* Louvain-la-Neuve et Paris : Académia Bruyland et L'Harmattan, p. 313-339.

Goffin, L. (1999). Érika et l'ERE. *Symbioses, 45,* 3-7.

Klatzmann, J. (1975). *Nourrir dix milliards d'hommes ?* Paris : Presses universitaires de France.

Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques.* Paris : Plon.

Meadows, D.H. et Delaunay, J. (1972). *Halte à la croissance.* Paris : A Fayard.

Ramos, C. (2003) *La forêt comme thème d'éducation relative à l'environnement : analyse didactique des processus éducatifs.* Thèse de doctorat de l'Université de Paris Sud, France.

Sauvé, L. (2002). L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes. *Connexion, 27*(1-2), 1-3.

Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S. et Dubé, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive.* Montréal : Hurtubise HMH.

Serres, M. (1990). *Le contrat naturel.* Paris : Éditions François Bourrin.

Weber, M. (1905). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme.* Paris : Plon.

Ziaka, Y., Robichon, P. et Souchon, C. (2001). *Éducation à l'environnement : 6 propositions pour agir en citoyens.* Série des cahiers de propositions pour le XXI[e] siècle. Paris : Éditions Fondation Charles Leopold Mayer.

# Au-delà du développement durable, une éducation à la compétence éthique dans la diversité et la complexité des cultures

***Milagros Chavez***
*Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela et Université du Québec à Montréal*

Nous avons souvent entendu parler de la crise environnementale qui afflige notre planète et de l'urgence de prendre les mesures nécessaires pour éviter la catastrophe. Certains auteurs, tels que Bowers (1993), Aramburu (2000), Jonas (2000), Monod (2000) et Moscovici (2002) sont d'accord pour affirmer que cette crise trouve son origine dans une certaine compréhension du monde, des choses et de l'être humain.

Pour Aramburu (2000) et Monod (2000), cette manière de comprendre le monde a pour origine la conception mythico-religieuse occidentale. Celle-ci donne à l'être humain une position de prédominance, de propriété et de contrôle sur la création (la nature). Selon cette conception, l'être humain, en tant que suprême résultat de la création – ou de l'évolution dans une version plus moderne –, aurait le droit (et le mandat) de soumettre la nature à ses besoins et ses desseins.

Cette conception de la nature fait partie de l'ensemble des mythes et des croyances de ce qu'on peut appeler la « culture occidentale moderne » (Perrot *et al.*, 1992). Si nous suivons la définition de la culture donnée par Clifford (cité par Bowers, 1993, p. 21), la culture est :

> un ensemble de patrons partagés par une communauté, désignant une représentation de multiples éléments provenant de la religion (de la spiritualité et de la transcendance), de la philosophie, de l'esthétique, de la science, de l'idéologie, de la politique, de l'économie, de la relation à l'environnement, etc.

Les pays qui ont vécu le processus de la révolution industrielle et technologique des 19e et 20e siècles (la plupart appartenant à l'hémisphère nord et occidental de la

planète) partagent en effet un ensemble de patrons et de représentations qui guident les conduites et les actions de leurs habitants (Perrot *et al.*, 1992 ; Bowers, 1993).

Un exemple de ces patrons et représentations est le modèle de développement centré sur le progrès scientifique et technologique, sur la croissance économique et sur la consommation de biens. Les valeurs[1] à la base de cette représentation se centrent sur une recherche continue de sécurité et de confort par l'individu (propriété privée, consommation des biens et services, etc.). Cette situation produit un système de relations interpersonnelles basé sur la concurrence et l'intérêt individuel. Ces mêmes valeurs individualistes sont projetées (reflétées) dans la relation avec l'environnement. On considère que ce dernier se trouve au service de l'être humain. Il est là pour être utilisé et exploité de manière à couvrir les nécessités et les luxes de l'humanité. Jusqu'à récemment, on croyait qu'il pouvait en être ainsi indéfiniment. Mais, en grand partie à cause de l'avancement de la science et de la technologie, nous avons eu le pouvoir de produire des changements sur l'environnement à une vitesse et dans une mesure telles que la nature n'a pas eu le temps de se restaurer. On sonne maintenant l'alarme à la crise environnementale. Mais il est important de comprendre que cette crise environnementale est aussi, simultanément et de manière très imbriquée, une crise sociale. Les valeurs individualistes de la culture occidentale moderne nous séparent des individus de notre propre espèce et du reste de la nature. Il s'agit d'une crise socio-environnementale.

La question qui se pose est de savoir comment trouver une solution (voire des solutions) profonde(s) à cette crise, sans prétendre introduire des bouleversements radicaux aux patrons culturels des pays occidentaux et occidentalisés. Sur ce point, la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1998) dans son document *Notre avenir à tous* a proposé une idée apparemment conciliatrice entre les mouvements écologistes réformateurs, contestataires et les défenseurs du développement économique. Il s'agit de la possibilité de s'inscrire dans une logique de « développement durable » qui réponde aux besoins des populations d'aujourd'hui sans mettre en péril les possibilités de bien-être des futures générations. Cette proposition a été largement diffusée à l'occasion du sommet de Rio en 1992 dans le document « Action 21 ». Elle a aussi été l'objet d'une série d'engagements de la part de certains pays participants à ce sommet.

Bien entendu, les intentions explicites du concept de développement durable sont très louables et il faut reconnaître que celui-ci a permis de débloquer le dialogue entre les groupes écologistes, les décideurs politiques et le monde des affaires. Mais malheureusement, le concept en question, trop flou, est source de confusion. Il peut prendre des sens totalement différents et même contradictoires selon les interprétations qu'on lui donne (Sauvé, 2000). Tout

en engageant le dialogue, on a ouvert la porte à la confusion. C'est ainsi qu'on utilise les mêmes termes de développement durable pour faire référence aux normes de contrôle environnemental ISO 14000 des pays industrialisés et aux pratiques ancestrales de peuples autochtones. En fait, on parle de cultures complètement distinctes qui ne partagent pas le même concept de développement, ni de durabilité.

Par ailleurs, il est possible de faire un lien entre le concept de développement (se trouvant à la base de l'idée de développement durable) et celui de progrès (tel qu'il est compris par le positivisme). Les origines de l'idée de progrès dans les pays occidentaux remontent au temps où le degré de confiance dans la raison humaine (René Descartes) et dans les sciences (Auguste Comte) permettaient de concevoir que les possibilités de l'être humain étaient illimitées. Les processus d'industrialisation, s'appuyant sur l'épanouissement des sciences et des technologies, n'ont fait que renforcer cette représentation. Pour sa part, le concept de développement est apparu dans la première partie du 20e siècle, lorsque les pays industrialisés se sont vus dans la nécessité (et,ou dans l'intérêt) d'exporter leurs systèmes de production et d'exploitation (ainsi que les croyances positivistes et scientistes que ceux-ci véhiculaient implicitement) dans d'autres régions de la planète. Ils ont alors défini leur mode de vie, comme le plus approprié, leur culture comme la plus civilisée, tandis que les autres modes de vie et de relation avec la nature, dans d'autres régions du monde, étaient considérés comme des modèles de production et d'exploitation peu productifs et peu efficaces, se trouvant en retard par rapport à ceux des pays industrialisés[2].

Le développement (industriel et économique) des pays du Nord et de l'Occident, basé sur l'idée de progrès, est ainsi devenu le modèle de développement à suivre pour toutes les régions. Bien sûr, ce modèle s'accompagnait aussi d'une dimension sociale, de caractère positiviste. On s'attendait à ce que le développement scientifique, industriel et économique ait comme conséquence le bien-être du plus grand nombre de personnes possible dans toutes les régions. Mais la réalité indique que les projets de développement destinés (imposés ?) aux pays « sous-développés » n'ont pas accompli cette attente. Au contraire, les pauvres sont devenus plus démunis et les riches plus puissants (Perrot *et al.*, 1992).

Par ailleurs, étant donné les limites mêmes de la nature et la vitesse du développement, le bien-être du plus grand nombre de personnes possible a commencé à être difficile à garantir. Les communautés de toutes les régions de la planète ont commencé à subir les conséquences de la surexploitation et de la pollution produites par le développement.

C'est à ce moment que le concept de développement durable fait son apparition. Avec lui, on évoque la possibilité de concevoir un développement

scientifique, social, industriel et économique qui ait un impact minimal sur l'environnement. On construit le concept sur la base de trois piliers : l'économique, le social et l'environnemental. Cependant, tel que nous l'explique Sauvé (2000), dans la plupart des interprétations du développement durable, on continue à mettre l'accent sur le développement économique, tandis que l'environnement et la dimension sociale sont perçus comme des contraintes dont il faut tenir compte.

Bien entendu, il y a eu une avancée par rapport à l'idée de développement tout court, mais les valeurs à la base du projet n'ont pas changé en profondeur. Ainsi, la relation entre les humains et l'environnement est toujours centrée sur l'utilitaire. L'environnement est là pour être utilisé, pour répondre à nos « besoins ». La différence est que, dans le développement durable, cette utilisation doit être plus rationnelle. L'humain, d'exploiteur qu'il était dans l'idée de développement, devient le gestionnaire de l'environnement dans le développement durable (Sauvé, 2000). Mais, le bénéficiaire ultime reste l'être humain, et les valeurs de sécurité et de confort se trouvent toujours au centre de l'action.

Dans la sphère de l'éducation relative à l'environnement, et plus spécifiquement dans l'éducation à l'éthique de l'environnement, un des principaux problèmes du concept du développement durable est l'hégémonie gagnée par celui-ci. Le caractère unificateur et général du terme « développement durable » a incité certaines organisations internationales telles que l'UNESCO, l'OCDE, la Banque Mondiale, etc. à promouvoir l'éducation pour le développement durable en tant que centre et fondement de l'éducation relative à l'environnement et de l'éducation en général.

Toutefois, en se centrant sur l'éducation au développement durable, l'éducation relative à l'environnement risque de perdre ses possibilités de critique profonde et subversives. En effet, comment peut-on questionner des valeurs fondamentales de la culture occidentale moderne tels que l'individualisme ou la surconsommation et en même temps défendre la nécessité de développer les marchés économiques ? Comment peut-on critiquer les avancées parfois délirantes (et irrationnelles) de la science et de la technologie alors qu'on fait parallèlement la promotion de son progrès comme base du développement ?

L'éducation relative à l'environnement perçue comme une dimension fondamentale de l'éducation de la personne, c'est-à-dire de l'être éduqué (Legendre, 1995), doit conserver son caractère critique et subversif. C'est une éducation qui doit encourager l'analyse des diverses éthiques de

l'environnement qui ont existé et qui existent (Des Jardins, 1995), de la multitude de valeurs se rattachant à l'environnement et de la diversité de styles de rapports à ce dernier. Il doit s'agir d'une éducation qui produise une ouverture profonde des mentalités afin de pouvoir regarder au-delà, dans une perspective critique, les patrons et les mythes de la culture occidentale moderne tel que ceux du développement durable.

Mais comment produire une telle éducation ? Il n'est guère facile de donner une réponse à cette question. Bien sûr, la stimulation de la pensée critique fait partie de la réponse, de la même manière que l'analyse et la clarification des valeurs.

Le centre d'attention d'une telle éducation doit à mon sens être le développement de la compétence éthique. On peut comprendre celle-ci comme la capacité (continuellement en évolution) d'assumer une position responsable, de prendre des décisions et d'entreprendre des actions, sur la base d'une réflexion critique et contextuelle de nos propres valeurs et représentations ainsi que de celles des autres. Cette compétence implique la possibilité de prendre une distance critique par rapport aux valeurs qui nous mobilisent et qui sont très imbriquées dans notre culture.

Pour construire cette compétence éthique, un premier pas pourrait être d'analyser la représentation de l'environnement et du rapport à celui-ci dans des cultures différentes des cultures occidentales (autochtones de toute l'Amérique, d'Afrique, du Moyen-Orient, d'Asie, etc.). Ces relations à l'environnement reflètent différents systèmes de valeurs qui peuvent servir pour mettre en perspective nos propres valeurs.

Quelle est la signification des autres êtres vivants se trouvant dans l'environnement ? À qui appartient l'environnement ? Quel est le rôle de l'humain dans l'environnement ? Quelle est la dépendance de l'humain par rapport à l'environnement ? Voilà quelques questions qui peuvent servir à lancer une réflexion et une analyse du rapport à l'environnement tel qu'il est perçu dans d'autres cultures. À partir de cette première analyse, nous pourrons continuer en tentant de clarifier nos propres valeurs en fonction des mêmes questions. Cette fois, nous nous poserons nous-mêmes ces questions, de manière personnelle et aussi collective. Il s'agit de produire une ouverture de notre pensée vers des horizons nouveaux, un acte créatif dans la recherche d'une prise de position sur la base d'un univers plus global que celui que nous impose notre propre culture. Il s'agit d'une éducation valorisant la multiculturalité de notre planète et l'importance de l'authenticité de nos choix comme personnes et comme collectivité. ❀

**Notes**

[1] Dans cette analyse, le mot « valeurs » exprime les principes, conscients ou inconscients, qui guident l'action de la personne et des groupes.

[2] Selon Perrot *et al.* (1992, p. 188), « le terme développement a été officialisé pour la première fois dans l'article 22 du pacte de la Société des Nations (1919) qui déclare notamment que « le bien-être et le développement » de colonies et territoires placés sous mandat « forment une mission sacrée de civilisation » ».

**Note biographique**

**Milagros Chavez** est professeure et chercheure en éducation relative aux sciences et à l'environnement à l'Universidad de los Andes de Mérida, Venezuela, depuis 1992. Actuellement inscrite au doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal, sa thèse a pour titre : *L'éducation relative à l'environnement comme dimension transversale de l'éducation scientifique : vers un modèle éducationnel,* sous la direction de Lucie Sauvé et la codirection de Gilles Thibert.

**Références**

Aramburu, F. (2000). *Medio ambiente y educación.* Madrid : Síntesis, Collection Didáctica de las Ciencias Sociales.

Bowers, C.A. (1993). *Education, cultural myths and the ecological crisis : Toward deep changes.* New York : State University of New York Press.

Commission mondiale sur l'environnement et le développement. (1998). *Notre avenir à tous* (Rapport Brundtland). Montréal : Éditions du Fleuve.

DesJardins, J.R. (1995). *Éthique de l'environnement : Une introduction à la philosophie de l'environnement.* Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

Jonas, H. (2000). *Une éthique pour la nature.* Paris : Éditions Desclée de Brouwer.

Legendre, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve.* Montréal : Guérin–Eska.

Monod, T. (2000). *Et si l'aventure humaine devait échouer.* Paris : Grasset et Fasquelle.

Moscovici, S. (2002). *De la nature : pour penser l'écologie.* Paris : Métaillié.

Perrot, M.-D., Rist, G. et Sabelli, F. (1992). *La mythologie programmée : L'économie des croyances dans la société moderne.* Paris : Presses universitaires de France.

Sauvé, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement – Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. *In* A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé et P. Clarkin (dir.), *A colloquium on the future of environmental education in a postmodern world.* Whitehorse : Canadian Journal of Environmental Education, p. 57-70.

# RECENSION D'ÉCRITS

Sous la direction de Gaston Pineau et René Barbier (2001).
***Les eaux écoformatrices.***
Paris : L'Harmattan - Collection Écologie et Formation.

Cette monographie est une publication collective du Groupe de Recherche sur l'Écoformation (GREF) sous la direction de Gaston Pineau (Université de Tours) et de René Barbier (Université de Paris VIII). Ce collectif poursuit une démarche inspirée par Gaston Bachelard visant l'exploration des quatre éléments, l'air, l'eau, la terre et le feu, et leur dimension formatrice respective pour une personne tout au long de sa vie. L'ouvrage « Les eaux écoformatrices » regroupe 19 textes où les auteurs, aux histoires personnelles et aux contextes professionnels variés, caractérisent leur lien direct ou indirect avec l'élément « eau ». L'ouvrage est organisé en fonction d'une logique spécifique à la « formation tripolaire », énoncée initialement par Jean-Jacques Rousseau et enrichie par Gaston Pineau. Les trois pôles de formation permanente mis en évidence sont les suivants : soi (autoformation), les autres (hétéroformation) et les choses (écoformation). Cette publication explore de manière privilégiée le pôle écoformation. Dominique Cottereau définit l'écoformation comme la formation personnelle que chacun reçoit par contact personnel avec le monde physique dans lequel il a grandi et dans lequel il continue de vivre.

Trois thèmes majeurs constituent la structure de cet ouvrage reposant essentiellement sur l'exploration de la puissance écoformatrice de l'eau présentée sous ses formes variées et ses usages multiples :

- « *De soi à l'eau, genèse des relations auto-écologiques* » est la première section de l'ouvrage. Elle met en évidence une centration importante de l'écoformation sur la personne : l'eau est source de formation personnelle, voilà ce qui ressort des 6 premiers chapitres. Les auteurs s'attachent à explorer la dimension trans-formatrice de la relation à l'eau par des récits de vie personnelle (voire intimes) et secondairement par des récits d'expériences professionnelles avec l'élément « eau ». Les auteurs font état des apprentissages réalisés au cours de leur vie.
- « *De l'eau aux autres. Formation de relations socio-écologiques* » est la deuxième section de la monographie. Elle regroupe 6 contributions d'auteurs dont les relations à l'élément « eau » s'inscrivent dans le cadre de pratiques professionnelles, celles d'éducateurs ou d'animateurs (etc.). Leurs préoccupations sont essentiellement pédagogiques : comment

favoriser le dialogue d'une personne avec son milieu ? Le tout rationnel semble écarté au profit d'une pédagogie reposant sur l'alternance entre découverte technico-scientifique et découverte subjective, sensorielle, symbolique et poétique du milieu entourant la personne. L'eau est aussi bien abordée dans sa globalité qu'à travers des problématiques environnementales qui lui sont associées, que par des « milieux aquatiques » particuliers, tels la mer, un fleuve ou encore la piscine !

- « *L'eau entre nous. Prémices d'une éco-anthropologie* » est la troisième section des « Eaux écoformatrices ». Sept chapitres présentent des pratiques et des enjeux sociaux en lien avec l'eau. Cette section propose selon les auteurs « une exploration des pistes de reconfiguration sociétale et anthropologique qu'implique la prise en compte de l'eau ».

Globalement, cet ouvrage collectif laisse une impression de richesse mais aussi d'hétérogénéité :

- la richesse grâce aux multiples domaines et expériences des auteurs qui ont contribué à la monographie et qui ont accepté de livrer une part de leur vécu intime avec l'eau ;
- l'hétérogénéité car, bien que la logique de l'organisation des textes soient esquissée en introduction, il est parfois ardu de la saisir au fil de la lecture. Les chapitres, comme l'a si bien souligné le préfacier, oscillent entre subjectif et objectif, entre histoire personnelle et compte rendu de recherche, entre récit descriptif et analyse théorisée.

Les auteurs positionnent l'écoformation au regard de l'éducation à l'environnement. L'écoformation explore deux de ses dimensions : l'éducation PAR et DANS l'environnement. Cette contribution de l'écoformation au champ de l'éducation à l'environnement peut certes lui être reconnue. Mais surtout, cet ouvrage met en évidence certaines caractéristiques spécifiques de l'écoformation :

- Le développement de la personne, en relation avec son milieu physique, est au cœur des préoccupations de l'écoformation.
- La notion d'environnement fait référence à une conception large qui ne se limite pas à des considérations écologiques et favorise une ouverture à des expériences explorant différemment la relation à l'élément « eau ».
- La conception de la formation adoptée par les auteurs intègre le concept même d'éducation. La formation n'est pas définie par la formation professionnelle comme cela est communément admis, mais plutôt comme un processus de mise en forme globale de la personne. Par ce choix, Gaston Pineau (p. 17-18) désire indiquer aux lecteurs « *que l'apprentissage par et dans l'environnement est trop complexe et vital pour s'arrêter à l'enfance ou à l'adolescence. Il est permanent et façonne silencieusement la vie d'adulte* ».

Nous proposons deux manières de lire « les eaux écoformatrices » : choisir les chapitres qui répondent à vos préoccupations et vos questionnements ou encore vous « plonger » corps et âmes dans « les eaux » qui traversent ses 19 chapitres.

**Carine Villemagne**
*Université du Québec à Montréal*

Lucie Sauvé (coord.), Isabel Orellana, Sarah Qualman et Sonia Dubé (2001).
***L'éducation relative à l'environnement.***
***École et communauté : une dynamique constructive.***
Montréal : Éditions HMH.

Attrayant dans sa présentation, le livre est un peu déroutant de prime abord. On croit trouver un guide pédagogique destiné aux enseignants et aux animateurs à la recherche de suggestions d'activités éducatives à destination des jeunes. On découvre une lecture à plusieurs niveaux et une ressource riche pour le perfectionnement des professionnels sur les fondements d'une éducation relative à l'environnement.

La course au trésor s'engage alors sur un chemin balisé. Des logos soulignent les bifurcations pour s'orienter en suivant sa boussole personnelle à la recherche d'informations sur l'environnement, de réflexions critiques sur sa conception éducative ou d'activités pratiques à expérimenter. La forme est d'ailleurs congruente avec le projet d'ouvrir sur la complexité des relations avec l'environnement, nécessitant un apprentissage pour circuler entre des échelles différentes, relier les problèmes, les appréhender avec des points de vue différents, nous inclure dans l'analyse, etc.

La carte est tracée en quatre modules jalonnés de 34 « capsules » d'informations qui fournissent des éléments théoriques de base sur l'éducation et sur l'environnement : conscience de notre appartenance, interactions et inter-dépendances, pensée critique, conflits de valeurs et responsabilité. Le premier module invite à redécouvrir son propre milieu de vie pour développer un sentiment d'appartenance et y greffer le sens de la responsabilité. Le second module permet d'explorer une pensée systémique et globale à la base de prises de décisions judicieuses pour la résolution de problèmes et le développement de projets relatifs à l'environnement dont il est question dans le troisième module. Le quatrième module invite à contribuer à résoudre des problèmes ou à tenter de les prévenir en favorisant des projets socio-environnementaux responsables.

Les thèmes s'entre-nouent avec les propositions pédagogiques puisées dans des registres très divers. Le conte est utilisé, tout comme l'étude de cas ou le montage expérimental. Les processus d'apprentissages sollicités associent

l'approche expérientielle dans une pédagogie de terrain et l'approche coopérative, interdisciplinaire. Ils valorisent l'esprit critique et réflexif sur les réalités de l'école, du milieu de vie et de l'environnement à améliorer. Enfin, les exemples ne sont nullement ethnocentrés, mais ouvrent volontairement à la connaissance de réalités différentes, urbaines et rurales, du Québec comme d'autres régions du monde.

Avec le projet d'une école en lien avec sa communauté, on s'éloigne d'une conception de l'éducation à l'environnement centrée sur l'enseignement des sciences de la nature et de l'écologie, pour en faire une dimension essentielle de l'éducation fondamentale au cœur d'un projet de développement humain. Nul doute que des enseignants et des éducateurs y trouveront de quoi questionner leur projet éducatif et leur pratique. Le livre les invite à un engagement ouvert dans leur milieu de vie et à des démarches concrètes avec des collègues et des parents pour apprendre avec l'élève à interagir avec son environnement et à le transformer de façon appropriée. Cette conception de l'éducation relative à l'environnement implique de s'interroger sur sa condition d'être dans sa communauté et sur son propre rôle face à son milieu de vie local puis global. Si l'éducation relative à l'environnement suppose l'acquisition d'un savoir environnemental, elle concerne la formation intégrale de l'individu en se souciant de former des citoyens qui aient le sens de la responsabilité collective. On perçoit dans l'orientation éducative développée l'importance de mettre les jeunes en « projet », pour qu'ils se sentent déjà des acteurs sociaux et pour qu'ils trouvent une signification à ce qu'ils apprennent. Cette conception s'appuie sur l'intégration des apprentissages visant à stimuler les personnes et les communautés locales à prendre en charge leur propre environnement.

Cet ouvrage est un jalon très intéressant pour donner à l'éducation relative à l'environnement une orientation ambitieuse pour un projet éducatif à l'école. Le patrimoine pédagogique est déjà riche. Mais surtout ce livre invite à poursuivre l'effort d'écriture et de clarification critique de nos pratiques, de nos visions du monde, de notre éthique, alors que nous sommes confrontés aux nouveaux moules à penser de l'écocitoyenneté ou du développement durable.

**Dominique Bachelart**
*Université de Tours, IUT Carrières Sociales*
*Groupe de recherche sur l'écoformation*



340

Réseau École et Nature (2002).
***Fonctionner en réseau.***
***D'après l'expérience des réseaux territoriaux d'éducation à l'environnement.***
Poitiers : Réseau École et Nature.

Le fonctionnement en réseau s'est largement développé au cours des 20 dernières années et le milieu de l'éducation à l'environnement n'y a pas échappé. Des réseaux d'échanges plus ou moins organisés se sont mis en place afin de mettre en commun des informations et pour être des moteurs à l'action. Avec la croissance du réseautage, la structuration des réseaux s'est développée, les acteurs du réseau inventant au fur et à mesure le cadre nécessaire à leurs actions. Plusieurs réseaux territoriaux, régionaux et nationaux en éducation à l'environnement se sont construits, notamment en France autour du réseau École et Nature. Né dans les années 80, ce réseau rassemble aujourd'hui plus de 400 personnes physiques et 250 personnes morales.

Cet ouvrage collectif a été produit dans le but de diffuser l'expérience de réseaux français d'éducation à l'environnement pour aider chacun à mieux fonctionner en réseau. Une enquête a été menée auprès de divers intervenants des réseaux pour identifier les éléments de succès du fonctionnement de ces réseaux et dessiner le portrait de l'animateur de réseau idéal, rôle-clé dans le développement d'un réseau. Divisé en trois parties, cet ouvrage collectif nous décrit d'abord ce qu'est le fonctionnement en réseau. Suit une présentation de l'expérience française des réseaux d'éducation à l'environnement. Le document se termine par une description des fonctions de l'animateur de réseau, illustrée par de nombreux témoignages.

Il faut souligner que le développement des techniques de télécommunication a joué un rôle important dans la structuration des réseaux et leur fonctionnement, mais un réseau naît d'abord d'un besoin exprimé par des individus intéressés à échanger entre eux. Selon les auteurs, la mise en réseau permet un échange de compétences, produit un sentiment de convivialité et d'appartenance et favorise la création de liens entre les divers membres du réseau. Par cette collaboration, le réseau permet le développement d'une vision globale des problématiques qui intéressent ses membres. Donner, partager et mutualiser, voilà la base du fonctionnement en réseau. Le réseau vit grâce à l'apport de ces membres. Avec la croissance du réseau, il faut veiller à l'équilibre des échanges, valoriser le travail effectué, éviter les contraintes institutionnelles. L'éloignement géographique et le manque de temps fragilisent aussi les liens entre les membres qui se rencontrent peu souvent. La croissance du réseau demande une attention particulière pour que tous se sentent partie prenante et que ce ne soit pas toujours les mêmes qui réagissent et participent au réseau. C'est là que l'animateur de réseau entre en fonction pour dynamiser le réseau.

- Les réseaux en éducation à l'environnement en France :

Se mettre en relation de manière à renforcer leur engagement, à apprendre les uns des autres et améliorer leur visibilité, voilà ce qui a motivé les acteurs de l'éducation à l'environnement en France à se regrouper en réseaux. Basée sur une non-concurrence entre les actions des membres, la structuration en réseau s'est caractérisée par une horizontalité et une absence de hiérarchie entre les membres. Les acteurs de l'éducation à l'environnement ont ainsi profité d'un accroissement de leur ressources et de leurs compétences, d'un support pour réaliser des projets collectifs et améliorer la circulation de l'information, et d'une augmentation de leur crédibilité. Le réseautage s'est révélé pour plusieurs un moyen efficace de rompre l'isolement des acteurs de l'éducation à l'environnement.

Le réseau national École et Nature joue un rôle de développement important en éducation à l'environnement. Regroupant plusieurs réseaux territoriaux, il privilégie un regroupement à plus petite échelle, tout en favorisant les échanges inter-réseaux. Les réseaux territoriaux sont capables de rejoindre leurs membres sur une base plus régulière, la proximité facilitant les rencontres. Cet ouvrage contient de nombreux commentaires reliés à des projets vécus par les divers réseaux participant au projet.

Les réseaux en éducation à l'environnement tentent de mettre en œuvre une démocratie participative où tous les adhérents ont le même poids, ce qui en réalité n'est pas toujours vrai. Les membres représentant de grosses associations ou les membres du réseau de longue date qui ont fait leur preuve ont généralement une plus grande influence sur les décisions. Pour favoriser un bon fonctionnement, les réseaux français ont adopté des pratiques éprouvées. L'élaboration d'une charte précisant la philosophie, les finalités et les objectifs du réseau est un bon départ. Idéalement, c'est un exercice à faire collectivement avec tous les membres. Le fonctionnement en sous-réseaux semble nécessaire avec la croissance du réseau et la multiplication des projets. On peut alors se regrouper autour d'intérêts communs ou pour réaliser un projet précis.

- L'animateur de réseau :

En croissant, un réseau se complexifie et s'enrichit de l'apport de chacun, ce qui peut entraîner une confusion, débordant le bon vouloir de ses membres. On sent alors le besoin d'avoir un animateur de réseau. Celui-ci cherche à accompagner les membres, qui restent les principaux acteurs. Il favorise les échanges entre les membres en organisant la diffusion de l'information à l'intérieur du réseau. Il est aussi une personne-ressource pour aiguiller les demandes des membres vers les personnes les plus compétentes du réseau. Il assure aussi la circulation de l'information vers l'extérieur du réseau. Relier les membres entre eux, activer la mise en place de nouveaux projets et faciliter

leur réalisation, voilà le mandat principal d'un animateur de réseau. Par ailleurs, il doit donner aux membres l'envie de mener des projets ensemble, en ayant une vision globale des ressources du réseau. Il joue un rôle de facilitateur en stimulant la réflexion face aux idées des membres et en aidant à la mise en œuvre de celles-ci. En outre, il est souvent responsable de la gestion et de la coordination de la structure.

Pour y arriver l'animateur de réseau doit posséder de nombreuses compétences. Les auteurs ont tenté d'en dresser une liste à partir d'une enquête menée en 2000 auprès de salariés du réseau École et Nature. La perception de leur fonction par les animateurs de réseau a aussi été au centre de cette enquête. Pour développer et enrichir ces compétences, les auteurs ont privilégié la co-formation par des sessions de travail partagé et des échanges.

**Éric Richard**
*Centre de la montagne, Montréal, Québec*

Numéro spécial : « Exploring the Gap »,
***Environmental Education Research,***
**Volume 8, numéro 3, 2002.**

Ce numéro spécial de la revue *Environmental Education Research* est structuré autour de la mise en perspective d'un modèle comportementaliste de recherche en éducation relative à l'environnement (ERE). Ce modèle proposé dans le premier article par Anja Kollmuss et Julian Agyeman (2002) tente d'expliquer les raisons du « fossé » séparant l'acquisition de connaissances et la prise de conscience environnementale de l'engagement effectif dans des actions de protection de l'environnement. Les auteurs spécifient et relient entre eux certains « facteurs internes et externes » qui favoriseraient ou qui tendraient au contraire à inhiber ce que l'on nomme ici un comportement « pro-environnemental » en proposant une synthèse à partir de modèles antérieurs analogues. Cette manière de problématiser la recherche en ERE en termes de modifications de comportements se situe dans le prolongement d'un courant de recherche caractéristique des années 1980 qui a déjà été remis en question par ailleurs. Afin de poursuivre ce débat, les auteurs qui signent les sept autres textes de ce numéro proposent une mise en perspective critique et constructive de la position développée dans l'article initial de Kollmuss et Agyeman.

Illustrons quelques-uns des points de vue qui y sont développés. Soulignons tout d'abord, à la suite de Stephen Gough (2002), que la définition plutôt simpliste « d'un comportement pro-environnemental », essentiellement

orienté vers l'atténuation de l'impact négatif de nos actions sur l'environnement naturel et bâti, proposée par Kollmuss et Agyeman mériterait d'être reconsidérée. Rob O'Donoghue et Heila Lotz-Sisitka (2002) soulignent les limites d'une telle approche instrumentale tout en rappelant les critiques récurrentes se rapportant à ce type de conceptualisation que les auteurs ne semblent pas avoir prises en considération. Ils rappellent l'inscription socio-historique d'une telle démarche qui reconduit implicitement certains rapports de pouvoir et illustrent leur propos à partir d'un exemple issu d'Afrique du Sud.

Pour sa part, Stephen Gough (2002) contextualise tout d'abord le sens qui peut être accordé à cette idée de conduite « pro-environnementale » et utilise des concepts provenant du répertoire de l'anthropologie culturelle pour reconsidérer le modèle comportementaliste. Gough soutient qu'en fonction des positions sociales des répondants, les rationalités des acteurs pourront être plurielles, leur définition d'un comportement pro-environnemental s'en trouvant modifiée selon les règles en vigueur dans le contexte en jeu (Gough et Scott, 1999). Il termine en soulignant ce qui a déjà été amplement illustré par ailleurs, à savoir que l'impulsion positiviste qui conduit à imaginer le chercheur comme entièrement détaché de son objet d'étude semble bien vivace dans la communauté des chercheurs en ERE mais manquerait de fécondité, ne permettant pas de rattacher les résultats de recherche aux contextes qui en éclairent le sens. Tout en soulignant que l'approche de Kollmuss et Agyeman pourrait avoir un intérêt si elle était jumelée à une approche plus culturelle de l'ERE, Gough préconise que les auteurs y intègrent un regard réflexif quant aux postulats théoriques qu'ils défendent.

Après avoir comparé le modèle de Kollmuss et Agyeman à celui proposé par Stern (2000), Phillip Payne (2002) soutient l'intérêt des travaux de Giddens en ERE et met l'emphase sur l'importance de cerner empiriquement certaines pratiques sociales, y incluant le rôle crucial que des habitudes, des routines et « autres conduites tacites » jouent dans la structuration du fonctionnement social. Cela, afin de poser un regard plus sociologique sur les conduites « environnementales ». Payne souligne également l'intérêt des travaux synthèses de Hart et Nolan et de Rickinson qui illustrent la transition des recherches actuelles en ERE vers des approches « interprétatives, critiques et post-modernes » de type ethnographique, ces positions épistémologiques reconnaissant les ancrages contextuels et culturels, valorisant les perspectives des sujets pour éclairer les logiques en jeu.

Pour terminer, retenons l'intérêt des idées avancées par Bjarne Bruun Jensen (2002) dans le dernier article de ce numéro spécial. Sur un mode pragmatique, il nous propose une reconceptualisation des concepts de « comportement pro-environnemental » (jugeant la proposition de départ trop limitée) et de « connaissance environnementale » afin de reconsidérer la soi-disant non-

corrélation entre l'acquisition de connaissances environnementales et l'engagement social. Jensen soutient que la nature des connaissances scolaires habituelles sur l'environnement, tout comme la manière de les enseigner sur le mode d'une transmission passive, élude les processus d'appropriation effective par les élèves et ne constitue donc pas un enseignement orienté vers l'action et le changement social. Selon lui, il convient donc de rétablir des apprentissages sur l'environnement orientés explicitement vers l'engagement et la participation sociale des élèves. À cet effet, il propose une approche interdisciplinaire articulée autour de quatre axes complémentaires : une analyse à caractère scientifique de la question environnementale soulevée (on peut regretter cependant l'absence de problématisation des savoirs scientifiques) ; une analyse des causes structurelles du problème, à caractères social, économique et politique ; des connaissances quant aux stratégies de changement social envisageables (allant de l'analyse des relations de pouvoir en jeu à une réflexion sur les moyens à mettre en œuvre en contexte pour modifier des pratiques) ; et enfin, une ouverture à d'autres manières de vivre en société. Une telle approche dont la mise en pratique semble bien documentée sur le plan empirique mériterait d'être considérée dans d'autres contextes scolaires.

Ce numéro de la revue *Environmental Education Research* illustre la vivacité des débats à caractère épistémologique dans ce champ de recherche. Le modèle de départ, à caractère instrumental, objet de discussion, est éclairé à partir de perspectives qui se réclament davantage du paradigme de la cognition située. La mise en résonance de ces deux types d'approches peut être féconde s'il s'agit de nourrir la réflexion de la communauté des chercheurs en ERE. Cependant, dès lors que l'on reconnaît les enjeux de pouvoir que transporte avec elle toute démarche de recherche, associée forcément à une certaine image de l'expertise et des savoirs des acteurs, l'instrumentalisation des conduites humaines et la non-inscription des positions théoriques des chercheurs dans une certaine représentation du contexte socio-historique en jeu devient intenable, que ce soit sur le plan de l'éthique de la recherche en ERE ou sur celui des enjeux sociopolitiques que transporte toute visée de changement social. Tenir compte de la recommandation de Hart (2000) en vue de renforcer la cohérence entre les orientations épistémologique, méthodologique (et j'ajouterais éthique), des orientations de recherche en ERE pour juger de leur pertinence en contexte, semble tout à fait d'actualité à la lecture des débats déployés ici.

**Références**

Gough, S. (2002). Whose gap ? Whose mind ? Plural rationalities and disappearing academics. *Environmental Education Research*, *8*(3), 273-282.

Gough, S. et Scott, W. (1999). Education and training for sustainable tourism : problems, possibilities and cautious first steps. *Canadian Journal of Environmental Education*, *4*, 193-212.

Hart, P. (2000). Requisite variety : the problem with generic guidelines for diverse genres of inquiry. *Environmental Education Research, 2*(1), 37-46.

Jensen, B.B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental Education Research, 8*(3), 325-334.

Kollmuss, A. et Agyeman, J. (2002). Mind the gap : Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour ? *Environmental Education Research, 8*(3), 239-260.

O'Donoghue, R. et Lotz-Sisitka, H. (2002). Some insights on the gap. *Environmental Education Research, 8*(3), 261-272.

Payne, P. (2002). Post-metatheorizing environmental behaviours in environmental education. *Environmental Education Research, 8*(3), 307-314.

Stern, P. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behaviour. *Journal of Social Issues, 56*(3), 407-424.

**Barbara Bader**
*Professeure de didactique des sciences, Université de Sherbrooke*
*et chercheure associée au CIRADE*

« Telling our stories »,
***Canadian Journal of Environmental Education,***
**Volume 7, numéro 2, 2002.**

Sous le titre « Telling our stories », ce deuxième numéro du volume 7 du *Canadian Journal of Environmental Education* (CJEE) présente les actes du colloque annuel du *Canadian Network for Environmental Education and Communication* qui s'est tenu à l'été 2001 à Whitehorse, Yukon. Ce colloque voulait faire une large place aux cultures autochtones des territoires du Nord en travaillant sur le rôle fondamental des mythes et des récits dans l'éducation traditionnelle et dans l'équilibre écosystémique des sociétés et du territoire. Le premier numéro du volume 7 s'interrogeait déjà sur la dimension culturelle des questions environnementales donnant la parole à des intervenants issus de cultures autochtones. Ce type d'initiative est rare et difficile. Les critères académiques et éditoriaux empêchent d'intégrer toutes les contributions dans la publication (Agyeman, 2002).

Le projet annoncé par le titre décline une perspective anthropo-cosmique d'une grande ampleur à propos de l'éducation relative à l'environnement. Ici le terme *stories* veut rendre compte du rôle fondamental des récits et de la narration dans la connaissance et dans les pratiques d'éducation relative à l'environnement. Les *histoires* sont des mythologies au sens anthropologique de récits qui organisent le sens de toutes les collectivités humaines. Selon l'éditorial de Bob Jickling (2002), les histoires dont nous sommes porteurs « structurent nos

perceptions du monde, et même plus que cela, notre être au monde » (traduction libre).

Un premier constat émerge : les histoires autochtones révèlent une représentation et un « être au monde » de type relationnel. Pour les auteurs non-autochtones, c'est l'apport fondamental des cultures autochtones aux programmes d'éducation à l'environnement. Dans les histoires amérindiennes, les êtres humains, les éléments cosmiques, les animaux, les plantes, les idées et les rêves sont des histoires avec lesquelles notre propre histoire entre en dialogue. Le philosophe Martin Buber (1969) avait magistralement décrit cette perspective dialogique comme étant celle du « Je-Tu » où la conscience entre en résonance avec les autres et les choses dans un dialogue intersubjectif. Pour Buber (1969), la perspective du « Je-Tu » est constamment menacée par la perspective du « Je-Cela » où la conscience perçoit tous les êtres comme des objets dotés de caractéristiques dans un rapport d'extériorité et d'objectivation de soi, des autres et des choses. Rappelons ici ce texte d'un philosophe du début du vingtième siècle, c'est dire que ce mode de relation au monde n'est pas exclusivement amérindien même s'il est, à l'évidence, plus valorisé dans les cultures autochtones qu'il ne l'est dans la culture technico-économique occidentale. En partageant leurs histoires respectives, les auteurs autochtones et non-autochtones de ce volume entrent dans un dialogue transculturel et transpersonnel où les visions se révèlent mutuellement dans leurs résonances.

Selon l'article d'ouverture du linguiste Robert Bringhurst (2002), les histoires autochtones ouvrent une réalité encore plus déroutante. Dans les cultures autochtones, la littérature n'est pas un phénomène exclusivement humain ! Les animaux, les plantes, les paysages *sont* aussi des histoires comme nous sommes nous-mêmes des histoires. C'est d'ailleurs cela qui fonde la perspective « écologique » des cultures autochtones. Elles orientent « l'être au monde » vers le *dialogue*. Entrer en dialogue, c'est d'abord écouter, c'est porter une attention silencieuse à ce que le monde et les choses « nous racontent ». C'est passer d'un rapport *d'usage* à un rapport *du sage* (Pineau, 1991). Raconter et partager *nos histoires* c'est se donner les moyens d'explorer l'écologie des *relations* entre nos esprits, nos cultures et nos territoires. Partager nos histoires c'est se donner les moyens d'explorer, de former et de transformer ces relations.

Les différentes contributions du volume sont organisées en trois parties. La première partie « Telling stories » rassemble les contributions épistémologiques évoquant les relations entre les histoires, les récits, la terre et la connaissance. En prenant conscience que toute connaissance émerge dans et par des récits, plusieurs auteurs appellent à une réévaluation épistémologique qui réintègre les récits scientifiques et pédagogiques à l'intérieur des histoires et des mythologies

culturelles. La seconde partie « What stories tell » rassemble les questions méthodologiques rencontrées dans différentes recherches ayant utilisé les récits et la narration comme démarche centrale. Les auteurs et auteures insistent sur les interactions constantes entre les perspectives culturelles et scientifiques que les récits permettent de conscientiser et d'équilibrer dans les enjeux de transformation sociale que tente de relever l'éducation relative à l'environnement. La troisième section intitulée « Doing stories » rassemble les contributions traitant directement de pratiques d'éducation relative à l'environnement. Deux thèmes traversent ces contributions. Le premier concerne la nécessité de pratiquer une éducation « hors les murs ». Les dimensions expérientielles de la marche, de la vie en plein air, sont ici reprises tant au sens littéral que métaphorique. L'éducation à l'environnement est un « art nomade » et rebelle. La marche est une pédagogie anthropologique dont le paradoxe fondamental est qu'en sortant « à l'extérieur » on rejoint aussi son « intérieur » (Sheridan, 2002). Le second thème est celui de l'équilibre et de la complémentarité des approches objectives, phénoménologiques, expérimentales, poétiques et artistiques dans les pratiques d'éducation relative à l'environnement. On peut regretter que l'objectif initial de faire une place aux savoirs autochtones ne soit pas traité explicitement dans cette partie.

À ceux et celles qui souhaitent faire une place aux récits et aux enseignements traditionnels dans les démarches d'éducation relative à l'environnement, on conseillera de se reporter à l'excellent article de Leanne Simpson (2002) dans le numéro précédent de la revue. Universitaire de descendance Anishinaabeg, Leanne Simpson développe les conditions nécessaires à ce type de projet :

- fonder les actions d'éducation à l'environnement en milieu autochtone sur les savoirs autochtones ;
- inclure les aînés et les enseignants traditionnels en tant qu'experts ;
- enraciner les programmes dans la philosophie de l'éducation autochtone ;
- utiliser les modes d'enseignement autochtones ;
- connecter les programmes au territoire ;
- faire de la place et soutenir la décolonisation dans ses dimensions historiques et contemporaines ;
- inclure la connaissance scientifique occidentale en tant qu'outil au service des valeurs autochtones ;
- se tourner vers les anciens pour préparer le futur.

**Références**

Agyeman, J. (2002). Guest Editorial - Culturing Environmental Education : From First Nation to Frustration. *Canadian Journal of Environmental Education, 7*(1), 5-12.

Bringhurst, R. (2002). The Tree of Meaning and the Work of Ecological Linguistics. *Canadian Journal of Environmental Education, 7*(2), 9-22.

Buber, M. (1969). *Je et Tu.* Paris : Aubier Montaigne.

Jickling, B. (2002). Editorial - Telling Our Stories. *Canadian Journal of Environmental Education, 7*(2), 5-7.

Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. *In* B. Courtois et G. Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes.* Paris : La Documentation Française, p. 29-40.

Sheridan, J. (2002). My Name is Walker : An Environmental Resistance Exodus. *Canadian Journal of Environmental Education, 7*(2), 193-206.

Simpson, L. (2002). Indigenous Environmental Education for Cultural Survival. *Canadian Journal of Environmental Education, 7*(1), 13-25.

**Pascal Galvani**
*Professeur en psychosociologie, Université du Québec à Rimouski*

# L'ÉVÉNEMENT EN ERE

## COMPTE-RENDU

### Communaut'ERE - Les défis de l'éducation relative à l'environnement centrée sur la communauté et sur les lieux

Conférence EECOM
Montréal, Québec
11 - 15 août 2002

Alors qu'un important smog faisait partiellement écran au soleil et que les Montréalais suffoquaient sous des chaleurs records dans un air humide et immobile, quelque cent cinquante personnes ont échangé bien au frais sur les défis de l'éducation relative à l'environnement centrée sur la communauté. C'est dans le confort des salles de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) que les participants à la huitième conférence annuelle du Réseau canadien d'éducation et de communication relatives à l'environnement (EECOM) ont pu explorer pendant quatre jours les diverses dimensions d'une éducation relative à l'environnement qui cherche à prendre appui sur la communauté ainsi que sur les lieux. Le seul moment où il plu fut lors de la visite de divers sites éducatifs : parc, ferme, musée et centre d'interprétation.

Provenant de milieux, de régions et d'horizons culturels très variés, les personnes présentes à la conférence EECOM pouvaient communiquer leur propos en anglais ou en français afin de faire le point sur les réalisations, les défis, les enjeux et les possibles pièges de ce que les anglophones nomment le « *community and place-based environmental education* ». La principale organisation responsable de la rencontre, l'Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement (AQPERE), s'est presque exclusivement centrée sur les liens dans des réseaux francophones au cours des 10 dernières années. Cette conférence offrait enfin une occasion d'élargir les horizons en tentant de s'approcher, à l'aide notamment de la traduction simultanée, de nos voisins immédiats sur le continent nord-américain. En effet, jusqu'ici, nombre de francophones du Québec avaient davantage de liens avec des Français, des Belges et des francophones de l'Afrique qu'ils n'en avaient avec leurs voisins immédiats du Canada et des États-Unis.

L'un des défis des organisateurs, outre les traditionnelles difficultés lors des rencontres entre ceux qui parlent la langue de Shakespeare et ceux qui parlent la langue de Molière, était de favoriser un décloisonnement entre les aspects théoriques et pratiques, entre les recherches en éducation et les pratiques éducatives variées. Rappelons en effet qu'en plus de l'AQPERE et d'EECOM, la conférence était aussi organisée avec le support de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement et celui de la Biosphère d'Environnement Canada. Le programme visait autant que possible à ne pas cloisonner les diverses dimensions de l'éducation relative à l'environnement. Néanmoins, au bilan, certains éducateurs ont considéré que la conférence était trop théorique et pas assez « pratico-pratique ». D'autre part, certains chercheurs ont quant à eux déploré que trop de communications illustraient parfois un manque de recul sur la pratique et constituaient en quelque sorte de la promotion. Cette polarisation, assez classique, illustre néanmoins qu'il devait y avoir lors de la conférence du contenu pour interpeller presque toutes les personnes présentes mais que la rencontre effective entre les perspectives théoriques et pratiques demeure hélas encore difficile.

De plus, même si les participants ont effectivement pu échanger librement autour des questions portant sur les réalisations, les défis, les enjeux et les possibles pièges des pratiques d'éducation relative à l'environnement prenant appui sur la communauté et sur les lieux, ce qui est déjà beaucoup, on peut tout de même déplorer, au terme de la rencontre, un manque de clarification des concepts clés derrière les mots « lieu » et « communauté ». Cette conférence aurait probablement dès lors bénéficiée d'une session plénière consacrée à une tentative de clarification des quelques notions clés au cœur de la thématique. Déplorons aussi que l'organisation n'ait pu se doter des moyens nécessaires afin de produire des actes. C'est toutefois en considérant attentivement l'ampleur du travail nécessaire à la production d'actes de qualité, au regard des moyens limités qui lui étaient alloués, que ce choix fut fait.

Quoiqu'il en soit, la perspective critique était tout de même au rendez-vous et la conférence EECOM fut ainsi une belle occasion de se pencher de manière plus éclairée sur cette ré-émergence des questions communautaires et sur l'importance de l'esprit des lieux (*genius loci*) en éducation relative à l'environnement. Ici, pas d'imitation des joutes diplomatiques et des négociations autour d'énoncés constituant une nouvelle grande déclaration solennelle. Ici, pas de jeux de négociations en vue d'établir un vaste programme commun et global d'action. EECOM était avant tout un moment pour se rencontrer entre éducateurs, pour échanger et pour se former avant de retourner chacun chez-soi, dans nos milieux de vie et de pratique respectifs afin de chercher à mieux y œuvrer. Les défis de l'éducation relative à l'environnement centrée sur la communauté et sur les lieux demeurent immenses. En effet, si les grandes approches thématiques souvent

centrées sur les enjeux socio-environnementaux globaux de l'heure tiennent encore généralement le haut du pavé lorsqu'il est question d'éducation relative à l'environnement, une recentration sur ce qui se passe dans notre milieu de vie révèle souvent de grands défis éducatifs afin de se réapproprier et de mieux soigner, individuellement et collectivement, ces différents lieux où se déploient notre être.

**Tom Berryman**
*Université du Québec à Montréal*

## Colloque « Environnements, cultures et développements - Éducation à l'environnement et territoire »

Niort, France
7 et 8 novembre 2002

Les 7 et 8 novembre s'est tenu à Niort un colloque organisé par l'Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement (Ifrée) et réunissant chercheurs et praticiens de l'éducation à l'environnement. Son thème « Environnements, cultures et développements – Éducation à l'environnement et territoire » est d'actualité puisqu'en lien avec les réflexions qui ont été évoquées et en partie débattues lors du Sommet de Johannesburg (Sommet mondial pour le développement durable, Johannesburg, 26 août au 4 septembre 2002).

La prise en compte des dimensions économiques, écologiques et sociales du développement des sociétés humaines a débouché sur la notion de développement durable. Or, en mettant l'accent sur l'aspect économique et technique de la gestion des ressources et des milieux, on évacue souvent le fait que les problèmes d'environnement ou les choix de développement sont construits socialement et sont donc essentiellement d'ordre culturel. Qu'est-ce que se développer pour un individu et une société ? Sous quelles modalités l'éducation à l'environnement peut-elle entrer dans ce processus ?

Avec 44 communications et 110 participants, on peut estimer que le colloque a atteint un de ses objectifs, soit celui d'organiser le champ de la recherche en éducation à l'environnement en France qui reste encore très fractionné. Aussi, l'idée de rencontres entre publics différents s'inscrit dans la politique générale de l'Ifrée. De ce point de vue, l'origine de l'assistance (dont 30% de membres d'associations, 21% d'enseignants de l'Éducation nationale et du

ministère de l'Agriculture, 20% d'universitaires et de chercheurs, 20% de participants provenant des collectivités territoriales, 5% de représentants d'autres services de l'État) montre que ce principe de mixité a bien été tenu. Enfin, l'Ifrée encourage les contacts entre chercheurs français et leurs vis-à-vis étrangers travaillant dans le même domaine ; la présence d'une vingtaine d'étrangers francophones, était donc très positive.

En liant environnements et développements, même au pluriel, on se doutait bien qu'une grande partie des interventions serait tournée vers le développement durable. Le mot « cultures » avait été introduit pour rompre cette attraction ; il ramenait à des différenciations mondiales, nationales et éventuellement locales, aux identités collectives en transaction avec l'unification du monde. En fait, le développement durable a occupé la position centrale du colloque. Ce n'est pas une surprise puisqu'il traduit le contexte de travail des participants et très souvent leurs types de projets.

Des trois pôles du développement durable, certains ont pu regretter que la dimension environnementale soit actuellement négligée au profit de la dimension économique qui privilégie une croissance capable de générer durablement un accroissement de revenus (de bien-être ?). Mais le développement durable est affaire d'interprétation et de jugement par les acteurs sociaux impliqués. En ce moment, l'interprétation s'appuie lourdement sur le volet économique. Ceci nous rappelle que tous les conflits d'idées se déroulent sur des champs de pouvoir. Cette opposition, qui a été sensible tout au long du colloque, peut se résoudre en partie si on définit le développement non plus comme une croissance du revenu, mais comme une lutte pour le contrôle de nos destinées (le pauvre ne disposant guère de liberté dans ce domaine) en tant que personnes, en tant que membres de communautés ou de sociétés plus globales. Dans ces conditions, qu'apporte l'éducation à l'environnement ? D'abord, elle participe à la construction de la personne. Pas d'éducation sans conscience de sa relation à son milieu de vie. Les formes sont évidemment variées : beaucoup de communications ont porté sur le patrimoine comme substrat de l'identité ou sur le rapport au territoire en termes d'enracinement dans une société devenue très mobile. Elle est une éducation à la pensée critique. Cet aspect est au cœur des pratiques de l'éducation à l'environnement, dès l'origine du mouvement. Elle est aussi une éducation à la complexité du monde. Et ici, un accent particulier a été mis sur la question des relations entre les cultures. Quelles voies existent pour incorporer des points de vue, des formes culturelles locales et marginalisées par la mondialisation ? Quelles pratiques pour promouvoir des échanges équitables entre les cultures ?

Au total, ce fut un colloque très riche et si l'éducation à l'environnement a pu paraître un moment assiégée par les tenants du développement durable d'une part et d'autre part, par ceux de la diversité culturelle opposés à un prêt à penser global, les débats ont montré que des liens peuvent être tissés, des synthèses construites entre points de vue différents, l'éducation à l'environnement revendiquant depuis l'origine la grande diversité de ses courants et la nécessité de regards croisés.

**Jean-Étienne Bidou**
*Ifrée-ORE, IUFM Poitou-Charentes*



354

# PUBLICATIONS ET RESSOURCES

Dominique Bachelart (2002)
***Berger transhumant en formation : pour une tradition d'avenir***
Paris : L'Harmattan - Collection Défi-Formation

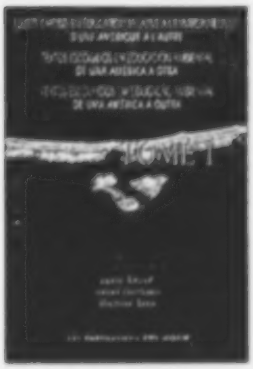
Le métier de berger a-t-il de l'avenir ? Comment se transmet-il ? Comment les professionnels vont-ils répondre aux demandes qui leur sont adressées d'une montagne entretenue, d'espèces sauvages préservées, de produits authentiques ?

La formation de jeunes bergers, en réponse à une crise de main-d'œuvre, pose ensemble les problèmes d'intégration de jeunes urbains, ceux de l'évolution de la profession et ceux de l'avenir des montagnes dans les Pyrénées-Atlantiques. L'approche globale de ces trois dimensions a mobilisé depuis une dizaine d'années une équipe interdisciplinaire dans une recherche-action sur la formation en lien avec le développement local.

Loin de la figure emblématique du berger, la complexité du métier émerge des regards croisés des formateurs, des éleveurs et des bergers transhumants, des jeunes candidats, des élus. L'analyse anthropologique du travail est au cœur du processus de formation en alternance. Elle se déploie dans une compréhension du métier qui enrichit l'apprentissage de multiples sens. Le dialogue local noué autour du dispositif de formation et de l'organisation du travail et de l'emploi, suscite de nouveaux espaces pour construire des compromis de coexistence entre les générations, entre les bergers et l'ours, entre les touristes et les montagnards.

Ce livre concerne ceux qui sont intéressés par la formation, l'éducation à l'environnement, la conception d'une économie située dans son environnement culturel et social. Le pastoralisme et son évolution posent ainsi des problèmes transférables à d'autres contextes géographiques et professionnels.

Lucie Sauvé, Isabel Orellana et Michèle Sato (2002)
***Sujets choisis en éducation relative à l'environnement : d'une Amérique à l'autre***
***Tomes 1 et 2***
Montréal : Les publications ERE-UQAM




Cet ouvrage est l'une des réalisations du projet international interuniversitaire EDAMAZ – Éducation relative à l'environnement en Amazonie. Il rassemble des textes en français, en portugais et en espagnol, produits tout au long de la riche trajectoire du projet par les membres des équipes participantes rattachées à l'Université du Québec à Montréal (Canada), la Universidad Autónoma « Gabriel René Moreno » (Bolivia), la Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil), et la Universidad de Amazonia (Colombia), ainsi que par divers collaborateurs des Amériques œuvrant dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement ou d'autres domaines connexes.

Les 35 textes choisis sont regroupés en quatre sections selon la structure d'un curriculum de formation développé dans le cadre d'EDAMAZ : 1) Fondement de l'éducation relative à l'environnement, 2) Problématiques environnementales et perspectives d'éco-développement, 3) Préoccupations pédagogiques en éducation relative à l'environnement et 4) Recherche et formation en éducation relative à l'environnement. Le lecteur y trouvera des informations, des éléments de réflexion et des pistes méthodologiques utiles à toutes démarches de développement professionnel en éducation relative à l'environnement.



BEST COPY AVAILABLE

Carine Villemagne (2002)
***Le programme d'action environnementale «Éco-quartier»***
Montréal : Les publications ERE-UQAM

La recherche dont témoigne ce rapport a pour but de réaliser une première exploration du réseau conceptuel du Programme d'action environnementale Éco-quartier de la Ville de Montréal.

Ce document présente une première synthèse des résultats du travail mené dans le cadre de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'Université du Québec à Montréal, en collaboration avec des acteurs-clés du Programme Éco-quartier de la Ville de Montréal. On y trouve en première partie une exploration de 24 notions clés du Programme Éco-quartier, exploration à partir de laquelle des propositions de définition ont été élaborées. La deuxième partie présente une carte conceptuelle correspondant à la première esquisse d'un réseau conceptuel du Programme Éco-quartier. Cette carte clarifie les relations entre les 24 notions clés explorées.

L'élaboration du cadre conceptuel du Programme Éco-quartier, en collaboration étroite avec les responsables du Programme, a pour but de présenter aux différents acteurs concernés, une vision plus claire du Programme. Plus spécifiquement, ce travail contribue à l'atteinte des objectifs spécifiques suivants :

- Clarifier les concepts clés et les justifications théoriques à la base de la mission du Programme d'action environnementale Éco-quartier et des actions réalisées dans le cadre de ce dernier.
- Mieux formuler et communiquer les fondements et la mission du Programme d'action environnementale Éco-quartier.
- Favoriser la cohérence entre ces fondements, cette mission et les actions planifiées et réalisées dans le cadre du Programme d'action environnementale Éco-quartier.



BEST COPY AVAILABLE

Yolanda Ziaka, Philippe Robichon et
Christian Souchon (dir.) (2002)
***Éducation à l'environnement. Six propositions pour agir en citoyens***
Paris : Éditions Charles Léopold Mayer

Nous sommes confrontés à une forte accélération de la dégradation de tous les équilibres naturels de la Planète, qui s'accompagne d'inégalités exorbitantes au sein d'une même société et entre les groupes sociaux et les États. Cette crise laisse entrevoir un point de non-retour : celui où l'homme deviendra impuissant à enrayer et réparer les ravages qu'il aura provoqués. Il s'agit donc d'une véritable situation d'urgence, qui appelle une participation des citoyens aux choix et aux actions politiques en matière d'environnement, de développement et de gestion des ressources. Les objectifs traditionnels de l'éducation – apprendre à observer, à analyser, à comprendre – doivent, dans le domaine de l'environnement, être dépassés. L'éducation à l'environnement doit se prolonger dans une éducation citoyenne à la responsabilité et à l'action. Ces propositions sont le résultat d'un processus de travail international coordonné par Polis (Réseau international en éducation à l'environnement) et par le chantier « Éducation à l'environnement » de l'Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire, avec le soutien de la Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'homme.



BEST COPY AVAILABLE 358

# RÉPERTOIRE DE LA RECHERCHE EN ERE

Le but de ce répertoire est de contribuer à faire connaître les recherches dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement ; il peut aussi favoriser les contacts entre les acteurs et actrices de ce domaine.

Les chercheurs et chercheures des milieux académiques, tout comme les praticiens et praticiennes qui associent une préoccupation de recherche ou de réflexion à leur intervention « sur le terrain », sont invités-es à participer à la création de ce répertoire.

Une fiche d'inscription des recherches au répertoire est présentée à la fin de ce volume.

BEST COPY AVAILABLE

**Salifou Assane Seiny (2003)**

***Problématique de l'éducation relative à l'environnement chez les enseignants du primaire au Niger : l'interdisciplinarité en question***

**Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation sous la direction de Lucie Sauvé, Université du Québec à Montréal.**

---

Cette recherche porte sur la pratique de l'éducation relative à l'environnement dans le contexte de l'interdisciplinarité chez les enseignants du primaire au Niger. Le premier chapitre du mémoire introduit notre thématique et la situe dans le contexte des écoles primaires nigériennes en général. Les différents éléments de notre questionnement sont inspirés de notre expérience de terrain et des documents officiels relatifs à la structuration et à la gestion du système éducatif nigérien. Pour mieux expliciter cette problématique, nous avons tenté de clarifier le contexte social, environnemental et éducatif du Niger. Il s'agit entre autres de voir comment, à travers la pratique de l'interdisciplinarité, l'intégration de la dimension éducation relative à l'environnement est faite dans nos programmes.

Cela nous a amené à définir le but et les objectifs de notre recherche. Nous avons identifié plusieurs pistes de formation continue en vue de renforcer ou d'améliorer les pratiques éducatives existantes. Dans le cadre théorique, nous exposons quelques conceptions de l'éducation relative à l'environnement et de l'interdisciplinarité. Nous présentons quelques modèles développés dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement et avons identifié l'un d'entre eux qui pourrait être adapté au contexte nigérien. Le cadre méthodologique présente ensuite les différentes démarches qui ont guidé notre recherche et les populations auprès desquelles nous avons recueilli les données. Le quatrième chapitre quant à lui traite des résultats de la recherche et présente la discussion qu'ils nous ont inspirée. Enfin au cinquième chapitre, nous présentons quelques propositions de pistes de formation continue.

En menant cette recherche, le but que nous avons visé en effet était celui de clarifier le concept de l'interdisciplinarité dans la pratique éducative, surtout en éducation relative à l'environnement, afin d'optimaliser l'intervention éducative dans ce domaine par les enseignants du primaire au Niger. Cependant il faut souligner que le contexte dans lequel cette recherche s'est déroulée était extrêmement difficile pour ce genre d'activité compte tenu des nombreuses perturbations qui ont caractérisé le milieu scolaire : grève des enseignants, des étudiants, perturbations politiques. Dès lors, notre recherche n'a pu explorer toutes les pistes possibles qui pourraient l'enrichir.

**Publications issues de la recherche :**

EIP-Niger. (2002). *Guide de sensibilisation et d'éducation relative à l'environnement.* Niamey : École Instrument de Paix (EIP)-Niger.

EIP-Niger. (2002). *L'approche intégrée à base communautaire : Démarche de mise en place du processus de développement communautaire pour les populations riveraines du fleuve Niger.* Niamey : École Instrument de Paix (EIP)-Niger.

**Pour information :** Salifou Assane Seiny, École Instrument de Paix (EIP)-Niger, B.P. 11 867, Niamey, Niger ; courriel : salif_eipniger@yahoo.fr

**Cécile Fortin-Debart (2003)**

***Contribution à l'étude du partenariat école-musée pour une éducation relative à l'environnement : Analyse des caractéristiques et des potentialités du partenaire musée***

**Thèse de doctorat en muséologie et médiation des sciences sous la direction de Yves Girault, Muséum national d'histoire naturelle de Paris.**

---

Parallèlement à l'apparition de l'éducation relative à l'environnement (ERE), la muséologie de l'environnement a fait l'objet de nombreuses initiatives depuis les années 1970 à travers d'une part, des expositions consacrées aux questions environnementales et d'autre part, un mouvement de réflexion sur cette muséologie émergeante. Par ailleurs, le ministère de l'Éducation nationale invite les enseignants, dans le cadre de l'ERE, à développer des partenariats, notamment avec les musées de sciences. Dans un tel contexte, notre propos est de nous interroger sur cette rencontre entre l'ERE et le musée, en nous centrant sur les caractéristiques et les potentialités des différents musées de sciences.

L'objectif de la recherche est double. Dans un premier temps, nous souhaitons proposer une clarification des orientations pédagogiques des musées quand ils abordent les questions environnementales. Pour cela, nous avons mis en place une double typologie (typologie des représentations de l'environnement et typologie des approches éducatives) qui permet d'observer les orientations privilégiées dans les discours des représentants de musées. A partir de cette analyse, il apparaît que l'approche positiviste de l'environnement est largement privilégiée par les représentants de musées, alors que l'approche sociale est négligée. Dans un deuxième temps, nous nous interrogeons sur la perspective d'envisager le courant de la critique sociale au sein des musées de sciences. Plus précisément, notre objectif est de préciser les potentialités du musée pour développer une analyse critique des questions environnementales, à travers notamment la médiation des conflits sous-jacents. Dans cette perspective, divers partenariats avec l'école sont possibles, entre autres pour la formation des enseignants.

Cette recherche montre donc que les musées de sciences ont une carte à jouer pour devenir des partenaires de l'école pour une éducation relative à l'environnement. Ils ont la possibilité d'aborder l'environnement de différentes manières selon leurs spécificités muséographiques et surtout, en favorisant les interactions sociales entre les élèves-visiteurs, ils offrent l'occasion d'un apprentissage collectif et critique des questions environnementales. D'un point de vue plus général, ces travaux confirment la tendance d'ouverture des musées de sciences aux problématiques sociales.

**Publications issues de la recherche :**

Fortin-Debart, C. (2003, sous presse). Exploiter les musées scientifiques pour une éducation relative à l'environnement : les différentes approches éducatives possibles. *In* Y. Girault (dir.), *L'accueil des publics scolaires dans les musées scientifiques*. Paris : L'Harmattan.

Fortin-Debart, C. (2001-2002). Le partenariat école-musée en éducation relative à l'environnement : analyse et perspectives. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions, 3*, 107-124.

Girault, Y. et Fortin-Debart, C. (2002). Le musée forum, un difficile consensus. L'exemple du Muséum national d'Histoire naturelle. *Quaderni, 46*, 147-162.

**Pour information :** Cécile Fortin-Debart, Unité scientifique du Muséum 702, Muséologie et médiation des sciences, Muséum national d'histoire naturelle de Paris, 36 rue Geoffroy Saint Hilaire, 75005, Paris, France ; courriel : fortincecile@hotmail.com

**Isabel Orellana (2002)**

***La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, enjeux, dynamiques***

**Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Lucie Sauvé, Université du Québec à Montréal, et la co-direction de Lorraine Savoie-Zajc, Université du Québec à Hull. Bourses CRSH, FCAR, Fondation Desjardins et BCI de l'UQAM.**

L'idée de communauté d'apprentissage et le souci de clarification de ce concept intéressent des chercheurs et des praticiens qui voient dans l'émergence des processus collaboratifs de construction de connaissances, une perspective stimulante de développement d'un vouloir et d'un pouvoir-agir face aux complexes défis socio-éducatifs actuels. Cette recherche doctorale s'inscrit dans cette mouvance. Préoccupée de pertinence sociale et éducative, elle vise à contribuer à la construction de la théorie de la communauté d'apprentissage, à explorer sa structure, sa dynamique, ses enjeux et sa signification, particulièrement en éducation relative à l'environnement (ERE). Par une démarche globale d'anasynthèse, deux volets complémentaires ont été développés en parallèle, dans une perspective d'enrichissement réciproque. L'un, de nature spéculative, a permis, par une recension d'écrits, de systématiser une dizaine de pratiques associées à la notion de communauté d'apprentissage, dont la *community of practice*, les *communities of learners*, la *community of inquiry*, la *collaborative community*, la *community of research* et les *open learning communities*. L'autre volet, empirique, a été une étude de cas de l'expérience de communauté d'apprentissage du projet interuniversitaire EDAMAZ-Éducation relative à l'environnement en Amazonie. Ce volet a contribué à identifier les enjeux, les limites, les difficultés de mise en œuvre et la pertinence de la communauté d'apprentissage dans un contexte d'ERE. Une proposition de stratégie pédagogique cadre de la communauté d'apprentissage a également été développée. Elle intègre diverses approches pédagogiques complémentaires qui favorisent la synergie, dont la collaboration, le dialogue, la praxis, la pensée globale, systémique et critique, ainsi que l'engagement collectif dans une action commune enracinée dans le milieu de vie partagé. Cette stratégie apparaît particulièrement appropriée en ERE puisqu'elle favorise le développement d'un savoir-être, d'un savoir-faire et d'un savoir-vivre-ensemble, de façon solidaire et responsable, recréant un nouveau lien avec le milieu de vie.

**Publications issues de la recherche :**


Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamiques et enjeux*. Thèse inédite de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

Orellana, I. (2002). Buscando enfrentar los desafíos educativos contemporáneos : la estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje en educación ambiental. *In* L. Sauvé, I. Orellana et M. Sato (dir.), *Sujets choisis en éducation relative à l'environnement*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, p. 221-231.

Orellana, I. (2001). La comunidad de aprendizaje en educación ambiental, un nuevo enfoque estratégico dentro de un proceso de cambios educacionales. *Tópicos en educación ambiental, 3*(7), 43-51.

Orellana, I. (1998). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : une nouvelle stratégie dans un processus de changement institutionnels. *Éducation relative à l'environnement: Regards – Recherches - Réflexions, 1*, 225-231.

Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S. et Dubé, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement. Une dynamique constructive entre l'école et la communauté*. Montréal : Éditions HMH.



**Pour information :** Isabel Orellana, Faculté d'éducation, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succ. Centre-Ville, Montréal, Québec, H3C 3P8, Canada ; courriel : orellana.isabel@uqam.ca

# ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT
## REGARDS ○ RECHERCHES ○ RÉFLEXIONS
# DIRECTIVES DE PUBLICATION

La revue *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions* a pour buts la diffusion, l'échange, la discussion et l'analyse critique des activités et productions de recherche en ERE au sein de la francophonie. Chaque volume regroupe des textes autour d'un thème spécifique ou d'une question à débattre. Des articles de fond sont présentés dans la section « Recherches et Réflexions » qui est vouée à la présentation de démarches et de résultats de recherche, à des analyses ou des développements théoriques. La section « Regards » rassemble de courts articles permettant d'exposer brièvement des pistes de discussion, des questions ou des propositions en lien avec le thème spécifique du volume.

En lien avec la recherche en ERE, la revue publie également des analyses critiques d'ouvrages récents (livres, rapports de recherche, ressources) dans la section « Recension d'écrits » et des synthèses critiques d'événements dans la section « L'événement en ERE ». Enfin, des événements à venir ainsi que de nouvelles publications et ressources sont annoncés.

**Règles de présentation**

La langue de publication est le français. Les textes sont adressés à l'institution responsable du volume de la revue[1]. Ces textes paginés doivent être présentés à simple interligne sur du papier de format 21,59 cm x 27,94 cm (8,5"x 11") ou 21,0 cm x 29,7 cm, en utilisant des marges de 3,5 cm et un caractère d'imprimerie de 12 points. Les textes doivent comporter le moins d'interventions de mise en page et de style possible. Idéalement, les textes sont envoyés sur support électronique en format - extension .rtf (« rich text format ») ou .doc (version MSOffice 2000 ou version antérieure). Les textes sur papier sont également acceptés, accompagnés de leur disquette.

Les textes doivent être soumis en exclusivité à la revue *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions* et ne doivent pas avoir été publiés antérieurement. Les auteurs sont responsables de l'exactitude des données présentées ainsi que des droits de reproduction de textes ou d'illustrations provenant d'autres publications.

Les articles soumis à la section « Recherches et Réflexions » comptent environ 15 pages, incluant les notes, les références, le résumé, les tableaux et les figures. Seuls les articles de cette section « Recherches et Réflexions » comportent un résumé. Le résumé, qui sera traduit en anglais par le comité de rédaction, est placé sous le titre avant le début du texte et contient au plus 100 mots.

Les articles soumis à la section « Regards » comptent environ 4 pages, incluant les notes, les références, les tableaux et les figures. Ils ne sont pas accompagnés d'un résumé.

Le titre de l'article doit être précis et concis. Les tableaux et les figures sont numérotés en chiffre arabe et portent un titre. Chaque tableau et figure doit être annoncé dans le texte.

Les analyses critiques d'ouvrages récents (livres, rapports de recherche, ressources) pour la section « Recension d'écrits » comptent entre 1 et 2 pages. Les synthèses critiques d'événements pour la section « L'événement en ERE » comptent entre 1 et 2 pages.

De façon à assurer l'anonymat du processus de révision, l'auteur doit fournir, sur une feuille à part, ses nom, prénom, coordonnées (incluant numéros de téléphone, de télécopieur et adresse électronique), l'organisme auquel il est rattaché et une courte note biographique. Pour les textes de plusieurs auteurs, les informations précédentes doivent être données pour chacun d'eux avec l'ordre d'énumération des auteurs.

Tous les textes doivent être conformes aux normes de présentation du *Publication Manual of the American Psychological Association* (5e édition) quant aux références et citations. Tous les auteurs cités dans le texte doivent apparaître dans les références et, réciproquement, tous les auteurs présentés dans les références bibliographiques doivent être mentionnés dans le texte. Les mentions d'auteurs dans le texte doivent suivre le modèle auteur - date. Dans le cas des monographies et rapports de recherche, le numéro de page d'où provient la référence doit aussi être indiqué. Lorsque plusieurs auteurs sont mentionnés pour une même idée dans le texte, ils sont placés par ordre de date, du plus vieux au plus récent, puis pour une même date, par ordre alphabétique. Si un même auteur est mentionné pour plus d'une date pour une même idée dans le texte, ces mentions sont placées par ordre croissant de dates. Si différents écrits d'un même auteur pour une même date sont mentionnés dans le texte, les dates doivent être accompagnées d'une lettre en minuscule et en italique (*a*, *b*, *c*, etc.), selon leur ordre d'apparition dans le texte.

Les citations d'auteur doivent porter des guillemets et être placées dans le texte lorsqu'elles comportent moins de 3 lignes. Si les citations ont plus de 3 lignes, elles sont placées en retrait du texte, à 1 cm de part et d'autre des marges, et sans guillemets.

Les notes au texte sont placées en fin de document et le nombre de ces dernières sera réduit à l'essentiel.

**Sélection de textes**

Pour chaque numéro, un comité de rédaction sera formé par l'institution responsable. Le comité de rédaction compte 5 personnes ou plus responsables de constituer un comité de lecture (trois évaluateurs par texte), recevoir les avis des évaluateurs, communiquer la décision de publication (sans corrections, avec corrections ou refus de publication) et réviser la deuxième version du texte soumis par l'auteur, si requis. Les comités de rédaction et de lecture évaluent les textes en fonction des critères suivants : pertinence, originalité, clarté, rigueur, densité du contenu et qualité de la langue. À cet effet, le comité éditorial de la revue a conçu une grille d'évaluation. Les opinions exprimées dans les textes engagent uniquement les auteurs. Le comité de rédaction se réserve le droit d'effectuer des modifications aux textes acceptés pour publication dans la mesure où ces modifications visent à améliorer le style, la compréhension ou la concision du texte. La version finale des articles est envoyée aux auteurs pour une dernière vérification. Les auteurs sont priés d'assurer la révision linguistique de leur texte.

**Droits d'auteur**

La reproduction ou la traduction d'un extrait d'article est permise à la condition que la référence complète de sa publication dans la revue *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions* soit mentionnée. Toute reproduction ou traduction d'un article dans sa totalité doit être préalablement autorisée par écrit par le comité de direction de la revue.

[1] Pour le volume 5 : Éducation relative à l'environnement/Revue, Fondation Universitaire Luxembourgeoise, 185 Avenue de Longwy, 6700 Arlon, Belgique. Téléc. : +32 63 230 897. Courriel : domasik@ful.ac.be

# FICHE - RÉPERTOIRE

## FICHE D'INFORMATION POUR LE RÉPERTOIRE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

Nom : .....Prénom : .....

Adresse : .....

Ville et province ou région : .....

Code postal : .....Pays : .....

Téléphone résidence : .....Téléphone bureau : .....

Télécopieur : .....

Adresse éléctronique : .....

Fonction : .....

**Complétez les informations suivantes pour chacune des vos recherches en ERE**
(photocopiez cette fiche en autant d'exemplaires que vous avez de recherches à signaler)

Titre de la recherche : .....

.....

Recherche en cours : ❍ Recherche terminée : ❍

Recherche liée à l'obtention d'un grade :

Thèse de doctorat : ❍ Mémoire : ❍

Autre (spécifiez) : .....

Projet de recherche institutionnelle : ❍

Autre (spécifiez) : .....

Année de début : .....Année de fin : .....

Institution ou organisation (où la recherche est ou a été effectuée) : .....

.....

Faculté ou département ou division : .....

.....

Cochercheur(s) : .....

Directeur(s) de recherche : .....

Organisme(s) subventionnaire(s) ou partenaire(s) : .....

.....

**Annexez une feuille comportant les éléments suivants**

- **Résumé : grandes lignes de la problématique, buts, objectifs, méthodologie, résultats obtenus ou attendus**
- **Publications issues de la recherche (références complètes)**

S.V.P. retourner à:

Lucie Sauvé,
Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement
Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville
Montréal, Québec, H3C 3P8, Canada
Téléc. : 1 (514) 987-4608
Adresse électronique : sauve.lucie@uqam.ca

# BON DE COMMANDE

**ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT :**
**REGARDS - RECHERCHES - RÉFLEXIONS**

La revue *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*
est une publication annuelle.

**Coût unitaire** (frais de port compris) :
**15 Euro** ou **20 $Can**

**Coût de deux volumes groupés** (frais de port compris) :
**25 Euro** ou **35 $Can**

**Coût de trois volumes groupés** (frais de port compris) :
**35 Euro** ou **50 $Can**

**Coût de quatre volumes groupés** (frais de port compris) :
**45 Euro** ou **65 $Can**

---

Nom : ..... Prénom : .....

Institution/Société/Association : .....

Adresse : .....

.....

.....

Nombre d'exemplaires du volume 1 : .....

Nombre d'exemplaires du volume 2 : .....

Nombre d'exemplaires du volume 3 : .....

Nombre d'exemplaires du volume 4 : .....

*Soit au total (indiquer montant et devise)* : .....

---

**Pour information :**

Éducation relative à l'environnement/Revue
Fondation Universitaire Luxembourgeoise
185, Avenue de Longwy, 6700 Arlon, Belgique
Téléc. : +32 63 230 897
Courriel : domasik@ful.ac.be

**Pour information et pour les envois à destination des Amériques :**

Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement
Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-ville
Montréal, Québec, Canada, H3C 3P8
Téléc. : 1 (514) 987-4608
Courriel : chaire.educ.env@uqam.ca

# PROCHAIN VOLUME

## CULTURES ET TERRITOIRES : ANCRAGES POUR L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

sous la responsabilité de la
Fondation Universitaire Luxembourgeoise (FUL)
(Arlon, Belgique)

L'importance de la contextualisation en éducation relative à l'environnement nous amène à questionner son ancrage dans des territoires et cultures, et à interroger à cet effet les modes d'intervention, d'apprentissage collectif et de construction des savoirs.

*Pour information :*
*Fondation Universitaire Luxembourgeoise*
*185, Avenue de Longwy, 6700 Arlon, Belgique*
*Téléc. : +32 63 230 897*
*Courriel : domasik@ful.ac.be*

**Prochains regards**

- Dialogue des cultures, une voie pour l'éducation relative à l'environnement (ErE)
- Dialogue des cultures et projets d'ErE en partenariat
- Les transferts de modèles d'intervention en ErE
- Formation et intervention en contexte multiculturel
- Relativité culturelle des représentations et des pratiques d'ErE
- Savoirs traditionnels, autres savoirs « profanes » et ErE
- Gouvernance locale, participation communautaire et ErE
- Identités et territoires
- Territoires partagés



BEST COPY AVAILABLE

# Environnements, cultures et développements

ISSN 1373-9689

ISBN 2-89276-271-5 (Université du Québec à Montréal)
ISBN 2-87252-001-8 (Fondation Universitaire Luxembourgeoise)

Publié grâce au soutien financier des organismes suivants :
Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement - Université du Québec à Montréal,
Ministère de l'Éducation du Québec,
Ministère de l'Environnement du Québec,
Société de la Faune et des Parcs du Québec.

BEST COPY AVAILABLE

Couverture : Carton recyclé, 100% de fibres postconsommation
Intérieur : Papier recyclé, certifié Écologo, 30% de fibres postconsommation

368

SE018308

**U.S. Department of Education**
*Office of Educational Research and Improvement (OERI)*
*National Library of Education (NLE)*
*Educational Resources Information Center (ERIC)*

# REPRODUCTION RELEASE

(Specific Document)

## I. DOCUMENT IDENTIFICATION:

| | |
|---|---|
| Title: "Éducation relative à l'environnement: Regards - Recherches - Réflexions" (journal title) VOLUME 4 | |
| Author(s): — (various) | |
| Corporate Source: Université du Québec à Montréal AND Fondation Universitaire Luxembourgeoise | Publication Date: 2003 |

## II. REPRODUCTION RELEASE:

In order to disseminate as widely as possible timely and significant materials of interest to the educational community, documents announced in the monthly abstract journal of the ERIC system, *Resources in Education* (RIE), are usually made available to users in microfiche, reproduced paper copy, and electronic media, and sold through the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). Credit is given to the source of each document, and, if reproduction release is granted, one of the following notices is affixed to the document.

If permission is granted to reproduce and disseminate the identified document, please CHECK ONE of the following three options and sign at the bottom of the page.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 1 documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

Level 1

Check here for Level 1 release, permitting reproduction and dissemination in microfiche or other ERIC archival media (e.g., electronic) and paper copy

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2A documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2A

Level 2A

Check here for Level 2A release, permitting reproduction and dissemination in microfiche and in electronic media for ERIC archival collection subscribers only

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2B documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2B

Level 2B

Check here for Level 2B release, permitting reproduction and dissemination in microfiche only

Documents will be processed as indicated provided reproduction quality permits.
If permission to reproduce is granted, but no box is checked, documents will be processed at Level 1.

*I hereby grant to the Educational Resources Information Center (ERIC) nonexclusive permission to reproduce and disseminate this document as indicated above. Reproduction from the ERIC microfiche or electronic media by persons other than ERIC employees and its system contractors requires permission from the copyright holder. Exception is made for non-profit reproduction by libraries and other service agencies to satisfy information needs of educators in response to discrete inquiries.*

| | |
|---|---|
| Signature: Lucie Sauvé | Printed Name/Position/Title: LUCIE SAUVÉ, PROFESSOR |
| Organization/Address: Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement | Telephone: 1-514-987-6992 FAX: 1-514-987-4608 |
| | E-Mail Address: sauve.lucie@uqam.ca Date: 04/09/03 |

Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. Centre-Ville
Montréal, Québec, Canada
H3C 3P8

## III. DOCUMENT AVAILABILITY INFORMATION (FROM NON-ERIC SOURCE):

If permission to reproduce is not granted to ERIC, or, if you wish ERIC to cite the availability of the document from another source, please provide the following information regarding the availability of the document. (ERIC will not announce a document unless it is publicly available, and a dependable source can be specified. Contributors should also be aware that ERIC selection criteria are significantly more stringent for documents that cannot be made available through EDRS.)

| | |
|---|---|
| Publisher/Distributor: | Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement |
| Address: | Faculté des sciences de l'éducation<br>Université du Québec à Montréal<br>C.P. 8888, Succ. Centre-Ville<br>Montréal, Québec, Canada, H3C 3P8 |
| Price: | Individual copy (including postal fees) 20.$CAN |

## IV. REFERRAL OF ERIC TO COPYRIGHT/REPRODUCTION RIGHTS HOLDER:

If the right to grant this reproduction release is held by someone other than the addressee, please provide the appropriate name and address:

| | |
|---|---|
| Name: | |
| Address: | |

## V. WHERE TO SEND THIS FORM:

Send this form to the following ERIC Clearinghouse:

However, if solicited by the ERIC Facility, or if making an unsolicited contribution to ERIC, return this form (and the document being contributed) to:

**ERIC/CSMEE**
**1929 Kenny Road**
**Columbus**
**Ohio**
**43210-1080**

**Attn: NIQUI BECKRUM**

**Phone: 614-292-6717**
**Toll Free: 800-276-0462**
**FAX: 614-292-0263**
**email: ericse@osu.edu**
**http://www.ericse.org**